

Indagaciones narrativas en profesores memorables de la carrera de Historia de la UNMDP. La buena enseñanza en la formación del profesorado

AGUIRRE, Jonathan / UNMDP-CIMED-CONICET - aguirrejonathan8830@yahoo.com

PORTA, Luis / UNMDP-CIMED-CONICET- luis_porta@hotmail.com

Eje: Formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras claves: didáctica universitaria- investigación biográfico-narrativa - historias y relatos de vida - enseñanza de la Historia en la formación del profesorado - profesores memorables

► Resumen

La presente ponencia recupera algunas conclusiones que emergen de las investigaciones realizadas a partir de indagaciones narrativas en profesores memorables de la carrera de historia de la UNMDP. Dicha investigación se desarrolló en el marco de dos becas de investigación otorgadas por la UNMDP y se suma a las investigaciones que ha desarrollado en los últimos quince años el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, de la misma casa de altos estudios. El grupo ha investigado sobre cuestiones ligadas a la enseñanza universitaria desde el campo de la Nueva Agenda de la Didáctica, poniendo énfasis en las pasiones, las emociones y los afectos que se evidencian en los profesores que los estudiantes seleccionan como memorables.

En la presente investigación, se trabajó específicamente en las narrativas propias de los profesores memorables de la carrera de historia. Entendiendo por memorables a aquellos docentes que han dejado una huella en nuestra biografía escolar. Tales docentes fueron escogidos por sus propios estudiantes mediante una encuesta anónima.

Mediante entrevistas individuales y grupales, la presente investigación pretende indagar en las narrativas de los profesores memorables reexaminando y recuperando las categorías provenientes de estas historias de vida y de las buenas prácticas docentes.

► Introducción

El presente trabajo tiene lugar en el marco de las investigaciones que realiza el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, en su proyecto actual y en el marco del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED): *“Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial”*. El grupo ha investigado sobre cuestiones ligadas a la enseñanza universitaria desde el campo de la Nueva Agenda de la Didáctica, poniendo énfasis en las pasiones, las emociones y los afectos que se ponen en juego en los profesores que los estudiantes seleccionan como memorables. En la presente investigación, se trabajó con los profesores memorables de la carrera de historia. Docentes que han sido elegidos por estudiantes de los últimos años de la carrera mediante encuestas anónimas.

En dicho trabajo de investigación se abordara a las docentes en el complejo de circunstancias que hacen tanto a sus vidas privadas como a sus prácticas; circunstancias de las que son producto y a las que ellas mismas producen.

Este desafío, se plantea desde una visión circular conformada por dos dimensiones: la personal y la profesional. Las historias de los “memorables” nos revelan lo que las nutre y fortalece como personas y profesionales de la educación.

La idea de circularidad así planteada rupturiza la explicación lineal de la realidad; de allí nuestra investigación en torno al profesor tanto como profesional como sujeto inscrito en el devenir de sus otras dimensiones en el proceso de su vida personal. Este abordaje nos ofrece no sólo una imagen más completa y más vívida del profesor, sino que nos muestra el discurrir de sus interrelaciones entre él y su entorno. Impreso en una trama cultural dada, el docente va configurando múltiples narraciones de su existencia; ellas son precisamente las que hacen a su realidad, a su “modelo” desde el cual indaga los acontecimientos personales y profesionales entretejidos que van construyendo su realidad interna, su propia subjetividad y que plasma en su práctica áulica.

Para ello, adoptamos una perspectiva narrativa que no es más que una forma de construir la realidad. El instrumento central para esa construcción es la entrevista que nos permite transformarla en (auto)biográfica. Esas construcciones narrativas realizadas por los mismos profesores, nos revelan que es posible ver ese entramado entre lo emocional e íntimo y el ejercicio de una profesión como la docencia universitaria. En la investigación educativa específicamente, la naturaleza de la indagación narrativa reside en la idea de Dewey (2004:113) de que la educación, la experiencia y la vida están íntimamente relacionadas. Connelly y Clandinin sostienen que los humanos llevan por naturaleza vidas relatadas y cuentan narrativas sobre estas vidas. Quienes encaran una investigación narrativa, a su vez, describen esas vidas, coleccionan textos de campo y escriben historias sobre esas experiencias y esas vidas (Clandinin y Connelly 1994:29).

► *La buena enseñanza y la formación profesional en el docente*

“Yo creo en el momento del aula; creo que cuando están atentos, y están aprendiendo, ese es el momento mágico (...) Creo que lo que queda de mi enseñanza es que encuentran a alguien que se dan cuenta que disfruta, que se divierte dando clase, a quien le gusta dar clase, y que se prepara para dar clase, y que -bueno, si- junta mezcla las cosas y las artículo, que puede resultar abrumador en un primer momento pero después se dan cuenta que les abre. Yo sé que abruma, pero no puedo evitarlo y al mismo tiempo sé que primero abruma y luego les despierta algo” (Porta L y Martínez C; 2015)

Los primeros aportes teóricos en torno al concepto de *buena enseñanza* fueron tomados de Fenstermacher (1989). Allí el autor advierte sobre la posibilidad de confundir el significado de “buena enseñanza” con “enseñanza con éxito”. Aclara que el término “enseñar” está vinculado al término “aprender” en una conexión semántica imbricada en el lenguaje, pero se trata de una relación ontológica, no de una relación causal. La relación ontológica significa que hay una dependencia entre la existencia de alguien que es enseñante y la existencia de alguien que es estudiante; en tal sentido, no habría sin embargo dependencia causal lineal entre la enseñanza y el aprendizaje entendido como logro, o como éxito de la acción de enseñar.

El aprendizaje entonces se entiende como proceso del estudiante, no como un necesario efecto de la enseñanza, su resultado. Lo que resalta Fenstermacher a partir de la discusión de la dependencia ontológica, es que ésta permite una revisión del concepto de enseñanza, fundamentando la concepción de que “el profesor no transmite o imparte el contenido al estudiante”; más bien el profesor instruye o colabora con el estudiante sobre cómo adquirir el conocimiento. Sus tareas consisten en seleccionar y adaptar el material al nivel del estudiante, proporcionarle oportunidades para acceder al contenido, monitorear su progreso, darle oportunidades para ejercitar sus capacidades de estudio, estimularlo para que se interese en el material, e instruirlo sobre las exigencias del rol de estudiante. La principal diferencia de este esquema respecto de las tareas del profesor con las actividades consideradas propias de la enseñanza en la bibliografía general sobre la temática, radica en que el profesor es importante para las actividades propias de ser un estudiante, no sólo para la adquisición comprobada del contenido por parte del alumno, entendida ésta como rendimiento.

Así, con respecto a lo que se considera “buena enseñanza”, Fenstermacher define que la palabra “buena” tiene un sentido doble, “tiene tanto fuerza moral como epistemológica”. Es decir:

“Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es la buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher, 1989:158)

Asimismo, Fenstermacher y Richardson (2005: 188) replantean la buena enseñanza al incorporar el concepto de “enseñanza de calidad”, la que involucra el aspecto de la enseñanza guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados, pero también incluye otras condiciones para que produzca lo que denominan “enseñanza exitosa”. Fenstermacher y Richardson puntualizan que la buena enseñanza es sólo uno de los elementos necesarios para que pueda darse una enseñanza de calidad, ya que debe existir voluntad y esfuerzo de estudio por parte del alumno, un medio familiar, comunitario y escolar sustentador de la enseñanza y del aprendizaje, oportunidades para enseñar y aprender materializadas en instalaciones, tiempos y recursos y, por último, buena enseñanza, como la hemos definido anteriormente. Si bien la buena enseñanza es sólo uno de los elementos, es el único que es directamente dependiente del buen profesor y en consecuencia la única condición sobre la que el docente puede intervenir expresamente. El enseñar y el aprender son considerados por los autores como dos procesos diferentes, y si bien el objetivo último de la enseñanza es que los alumnos aprendan, el aprendizaje depende de un entramado de factores y condiciones internas y externas del cual la buena enseñanza es sólo una parte (Porta y Flores, 2013).

➤ Aspectos metodológicos

El marco metodológico que nos permite profundizar el abordaje de nuestro objeto de interés, es la investigación cualitativa. La investigación cualitativa es adecuada cuando la finalidad es comprender a las personas en su propio contexto, escuchando sus voces y privilegiando su cualidad humana. Por ello es que investigamos la enseñanza comprometidos en la tarea de comprender sus fenómenos (Shulman, 1989: 9). Asimismo, en términos de Liliana Sanjurjo (2002) la investigación cualitativa tiene como objeto generar teoría a partir del análisis de situaciones complejas y diversas, y es justamente eso lo que nos propusimos con nuestro trabajo.

Por lo tanto, la presente investigación adopta un enfoque interpretativo (Erickson 1997:195-199; 222-223), entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios sujetos. Implica también la construcción de una lectura de esos significados, jugando entre lo general y lo particular—los detalles inmediatos y la teoría relevada.

Para explorar los pensamientos de los docentes en toda su variedad y complejidad, se considera necesario adoptar una perspectiva narrativa. No se trata de una técnica, sino de una forma de construir la realidad, que puede definirse de dos maneras. La primera definición de la narrativa remite a “la cualidad estructurada de la experiencias vista y entendida como un relato”. La segunda la considera un enfoque de investigación en sí misma: “las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales... es una particular reconstrucción de la experiencia, por al que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido”. La narrativa resulta así apropiada para la especificidad, complejidad e intransferibilidad de los procesos educativos (Bolívar, 2001).

Para estudiar a los docentes se reconstruirá el instrumento de la entrevista en profundidad, transformándola en (auto)biográfica. El objetivo primordial de estas conversaciones es captar las narraciones en el medio más natural posible. Dentro del tipo de entrevista en profundidad se adoptará la estandarizada abierta, de carácter semi flexible con un guión de preguntas que se hacen a todos los entrevistados, aunque no exactamente en el mismo orden. (Olabuenaga e Ispizua 1989:125; Taylor y Bogdan 1992: 100 y ss; Valles 1999:177).

El libreto previo tuvo preguntas de carácter demográfico y biográfico personal, escolar, universitario y profesional (Bentolilla 2002:168). Luego, indagará acerca de las experiencias y trayectos claves personales y profesionales en su formación y desarrollo profesional en relación con sus prácticas en

el aula. Estos interrogantes fueron de carácter indirecto, hipotéticos, o de postular el ideal. El motivo fue doble: ubicar los entrevistados en una atmósfera positiva y evitar que al defender sus acciones respondan sólo lo que conjeturan que el investigador desea oír (Goetz y Le Compte 1988:140).

Las entrevistas a los docentes y el análisis de sus relatos siguieron los lineamientos planteados por Goodson (2005) con respecto a los mecanismos de transcripción de las entrevistas y el análisis de las transcripciones considerando este proceso de vital importancia para el resguardo de los datos de la investigación. El análisis de las transcripciones se instala como un proceso de inmersión en los datos, que requiere de lectura y relectura, identificando temas emergentes y recurrentes que se reagrupan en temas particulares sobre la base de los cuales se prepara el informe inicial.

El enfoque de la investigación es interpretativo o hermenéutico, porque nuestro interés se centra en el significado humano en la vida social y en su elucidación y exposición. Se entiende al enfoque interpretativo como proceso de comprensión de los significados inmediatos de los actores relevados, que implica una (re)lectura de esos significados, entrelazando los detalles concretos con la teoría relevada (Erickson, 1997).

La indagación acerca de la vida de los docentes involucra aspectos biográficos personales y aspectos interpersonales y culturales de sus trayectos profesionales. El enfoque biográfico y narrativo puede ser entendido como un espacio de indagación con características propias en la investigación cualitativa o como un enfoque específico con identidad particular y derecho propio. Las historias de vida y la investigación narrativa constituyen un campo de investigación que apunta a la dimensión personal de las ciencias sociales. La perspectiva biográfico-narrativa permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales. Los sucesos se enmarcan en contextos sociales, culturales e institucionales que les dan sentido y se interpretan en función de la interacción del individuo con el contexto.

► *Análisis de los resultados*

El mundo ligado a la vida personal: Es decir, los afectos y la forma en que estos se “amalgaman” en la vida de cada uno de los memorables: los primeros años de escolaridad, los maestros de la infancia, la vida afectiva: la llegada del amor, los hijos, el lugar de los padres en la conformación de la personalidad y el desarrollo profesional son aspectos fundamentales desde los que abordamos estas vinculaciones

Este vínculo entre el mundo y la vida personal lo explicitamos en las siguientes subcategorías que, como dijimos anteriormente la presentamos a partir del retazo narrativo de los propios entrevistados, como una manera de “dejar hablar” al memorable: Infancia-Familia-Padres-Formación escolar-Formación extraescolar-Adolescencia-Escuela-Maestros-Amor-Hijos-Vida familiar

El mundo ligado a la vida profesional. Es decir, las narrativas que nos acercan a su desarrollo e identidad profesional docente y a la(s) forma(s) que conciben las prácticas docentes en el aula universitaria. En este punto, la caracterización de Bain (2007) en relación al ambiente de *aprendizaje crítico natural* brinda la potencialidad de poder indagar en los formatos alternativos de definición que los docentes dan sobre sus prácticas y la concepción que tienen sobre la construcción social del aprendizaje.

Al igual que el ítem anterior, la vinculación entre el mundo y la vida profesional se presenta como un diálogo hablado entre los memorables, a partir de las categorías que encontramos emergentes: Elección de la profesión: dilemas y apuestas- Formación de grado, intereses: los inicios- Formación de posgrado: el transcurrir y la actualidad- Consolidación profesional: la docencia, la investigación- El presente y el futuro profesional: temas, lugares, perspectivas.

La amalgama de “ambos mundos” nos permitirá tener algunas caracterizaciones en relación a la manera en que vida personal y vida profesional se articulan, rearticulan y reconfiguran a medida en que ambas transcurren (de manera paralela o no).

Las historias de vida nos brindan elementos para poder reconstruir la profesionalidad y la identidad docente; por lo cual, la indagación que realizamos se centró con mayor profundidad en las *tensiones* que se desprenden de la propia vida personal y profesional de las docentes entrevistadas que fueron identificadas como “memorables” por sus alumnos.

Para ello hemos dejado hablar a las entrevistas por sí mismas, pidiéndoles que nos cuenten. Dicha tarea nos ha permitido ir hilvanando las relaciones entramadas que se establecen entre ambos mundos: el personal y el profesional. Nos adentramos en los datos que han requerido varias lecturas; en ese recorrido hemos ido marcando categorías y subcategorías asociadas al significado que la docente le otorga a su vida personal, a su vida profesional, al desarrollo de su profesión, al sentido que le da a ese camino recorrido. La lectura y la reconstrucción de la experiencia a través del relato narrativo, nos ha permitido darle significado al pasado en función del presente y las cosmovisiones personales. Es casi una obviedad plantear que los hechos del pasado se inscriben en contextos sociales, culturales e institucionales que van dando sentido y que sólo se hace posible entenderlos a la luz de la interacción de los sujetos con esos contextos. Como bien lo plantea Leonor Arfuch (2008), los relatos autobiográficos están marcados por la temporalidad. Las vivencias, las experiencias entonces dan cuenta de un tiempo que se fue y que es recuperado y que es reestructurado en función del presente.

A partir de sus propias palabras, de dejarlos hablar, hemos ido descubriendo esa trama inseparable entre la profesión y sus vidas personales.

La constitución familiar aparece entonces caracterizada por la unión, presencia, calidez, bienestar en el seno familiar a pesar de los problemas y sucesos vividos en la infancia; acompañan también la formación en valores, la responsabilidad y el compromiso asumidos en forma independiente y hasta diríamos autónoma.

La presencia de personas determinantes en sus vidas, establecidas mediante figuras de apoyo, acogedoras y afectuosamente expresivas, responsables y presentes en los momentos más importantes de sus vidas, les han transmitido la responsabilidad y el compromiso que se transformaron en valores que parecen influir en la responsabilidad personal y profesional.

Revisar cómo se van desarrollando sus propias vidas, nos ha permitido ver que el docente es un entramado complejo e indisoluble conformado por su vida privada y su profesión. Esa trama se inscribe en una proyección circular que produce un tejido de circunstancias privadas y profesionales que se suceden en varios contextos al mismo tiempo y que tienen que ver con lo familiar, la vida de pareja, los hijos, los hermanos y padres, las instituciones, etc. Este entramado “vivo” forma parte indisoluble de su ser. La idea de circularidad entonces recupera el concepto de que la realidad, los fenómenos, las experiencias, etc. no pueden explicarse mediante un razonamiento de índole lógico y lineal.

Las experiencias de vida y los hechos que nos van configurando son elementos claves de lo que somos, de lo que pensamos acerca de nosotros mismos; el grado hasta el que se invierte lo que somos en el modo de enseñar. La experiencia y antecedentes son, por tanto, los que configuran nuestra práctica, pero a la vez es también la práctica la que configura nuestro mundo personal como docentes. Pues, bien, cabe preguntarse entonces ¿Cuáles son las características centrales de ese entramado?

Retomando a López de Maturana, podemos pensarlas en función de:

-Motivación de logro entendida como la búsqueda de desafíos profesionales y perfeccionamiento, interés cultural, alta disposición al aprendizaje, a la evolución pedagógica. Postura optimista ante la vida, compromiso social y la responsabilidad profesional con la que el docente asume la tarea. Deseo de superación e interés por saber más. La profundización del conocimiento en el diálogo, la reflexión y el análisis crítico. Postura dinámica ante el mundo que los conduce “a procurar la verdad en común: oyendo, preguntando, investigando”. (Freire, 1990 [1969]:85) y repensando su posición frente al conocimiento.

Queda claro que esta motivación de logro asume un compromiso social que nada tiene que ver con el simple hecho de coleccionar cursos, seminarios, títulos y certificados, sino más bien, tiene que ver con el deber moral de actualizarse, prepararse y perfeccionarse. En palabras de Freire, de manera científica, física, emocional y afectiva para la tarea docente.

El interés que se hace notorio en las entrevistadas, tiene más que ver con una fuerza para el cambio y una forma de no dejarse fagocitar por la enajenación. Cuestión que evidenciamos también como un proceso de toma de conciencia.

-Autoconfianza. Nos dudamos de la confianza colocada en sus conocimientos y capacidades. Esto nos permite crear un punto de contacto emocional absolutamente necesario para afianzar la relación con los alumnos y alumnas. El reconocimiento de las emociones conduce al bien-estar que invita a hacer del mundo en que vivimos un lugar mejor.

La confianza en sus propias capacidades las ayuda a mirar el futuro con un sesgo de optimismo, con visión de progreso y con la posibilidad de intervención en él.

-Autonomía. La reflexión crítica, la convicción y la iniciativa hacen que se puedan proponer alternativas pedagógicas, toma de decisiones, su defensa y la fidelidad a los principios que puedan hacer posible el cambio. Entendemos pues que el pensamiento crítico es la base de toda autonomía.

-Trabajo colaborativo que se conforma por la búsqueda de alternativas de participación, información, trabajo en equipo, relaciones dialógicas y estrategias para la toma de decisiones y la construcción de relaciones significativas y trascendentes. Es el trabajo colaborativo el que permite tomar conciencia del rol como sujetos activos y propulsores de cambios que ayuden a construir diálogo y reflexión conjunta sobre los contenidos, a debatir los distintos puntos de vista, a establecer conexiones y relaciones con la vida cotidiana y a reflexionar sobre las consecuencias que esos contenidos tienen para la sociedad.

Vemos como el docente va construyendo múltiples narraciones de su existencia; narraciones que conforman su realidad, sus modelos desde y con los cuales observa los sucesos personales y profesionales, entramados; de esta forma es como va configurando su realidad interna, su subjetividad, pero también su práctica profesional.

► Conclusiones finales

Cada historia de vida nos ha dado la posibilidad de recrear testimonios personales desde una perspectiva en la que el pasado vuelve a estar presente en su proyección al futuro, donde evidenciamos que cada docente entrevistada lo reinterpretó revalorando el ayer desde el hoy.

El perfil propio de cada uno de ellos retroalimenta la construcción de su identidad y pertenencia personal y profesional ubicada en un tiempo histórico que llena de sentido al *Ethos* profesoral a través de las relaciones entre la formalidad oficial (vinculación con la(s) institución(es), supervisión, gestión) y la informalidad en la relación con los otros que constituyen su alteridad. Es entonces por medio de esa relación, que reconocemos modelos de comportamiento implícitos y explícitos que tejieron el entramado personal y profesional.

Nos adentramos en sus (auto)biografías, en la conformación de sus familias, sus infancias, adolescencias y juventudes, en las instituciones donde se formaron, sus gustos, sus preferencias, sus elecciones, sus inclinaciones, dudas, certezas, experiencias escolares y no escolares, sus relaciones con otros, sus trayectorias vitales, transiciones, inflexiones y giros. Las descubrimos en el diálogo a través de la relación interpersonal y profesional.

Los datos obtenidos nos han permitido pensar en quienes son, cómo son, cómo preparan sus clases, cómo ha sido su infancia, la relación con sus padres, sus hermanos, sus familias, sus escolaridades, sus vocaciones, sus formaciones iniciales, sus vidas familiares y sociales, creencias, valores personales, anhelos y temores que conforman el entramado vida personal-vida profesional en la construcción de su práctica docente. Ese entramado nos ofrece una perspectiva evolutiva para poder comprender qué patrones intervienen en la construcción de la profesionalidad y la identidad docente; donde hemos podido encontrar elementos comunes al desarrollo que, lejos de ser causa-efecto, nos dan ejemplos de hechos que explican los distintos caminos que nos llevan al lugar común de la buena enseñanza.

Posicionados en el estudio de las historias de vida analizadas, nos es imposible afirmar que hay “un modelo de instalación” que pueda ponderarse como superior a otro; pero sí es posible señalar que hay criterios comunes y propios marcados por sus trayectorias y vivencias que se constituyen en ejes transversales en el devenir de su práctica docente. Esta cuestión nos permite pensar en que existe una conexión fuerte con la vida de los alumnos, con su historia y sus emociones. Cuestiones que impulsan la posibilidad de andamiar un modelo que actúa como fuerza para cualquier acción educativa y que retroalimenta el gusto por lo que hacen, que favorece la coparticipación y la cogestión en la construcción del conocimiento en el aula universitaria.

Estas características que definen la indisolubilidad de la amalgama se van se van fundiendo entre vida personal-vida profesional con la constitución de la vida familiar, la admiración por “algún profesor” y los ambientes considerados “intelectuales”. La vida familiar emerge caracterizada por la unión,

la presencia, la calidez, el bienestar, la rigurosidad del núcleo familiar a pesar de las problemáticas como las enfermedades crónicas, el abandono, etc. y sucesos vividos en la infancia; acompañado por valores, responsabilidades y compromisos por aquello que se asume de forma autónoma.

La admiración por “algún profesor” en determinante en sus vidas, marcadas por figuras de apoyo, acogedoras y afectuosamente expresivas con un alto grado de compromiso social, responsabilidad y presentes en los momentos más importantes de sus vidas; los cuales se han convertido en valores subyacentes que parecen repercutir en sus responsabilidades personales, profesionales y en sus prácticas.

Cuando hablamos de ambientes “intelectuales” hacemos referencia a aquellos lugares que les despertaron el gusto y la curiosidad lectora que se ve claramente en cómo incentivan a leer y a producir textos a sus alumnos con uno de los pilares centrales donde se apoya el “modelo de instalación”. Se hace necesario puntualizar que si bien en algunos de los casos no había libros o textos de estudio, existían, como se ha visto, conversaciones, cuentos, anécdotas en las que seguramente han participado de manera activa.

Esta amalgama genera un círculo de retroalimentación permanente entre una y otra dimensión, y pasa de la una a la otra en procesos de complejidad creciente. Esta retroalimentación permite, al mismo tiempo, la visualización en las prácticas.

Creemos que en este recorrido hemos arribado a respuestas que pueden ser valiosas cuando se trata de pensar en la formación de docentes. No obstante, son muchas más las preguntas que permanecen abiertas, y que caracterizan a este trabajo como un recurso de crecimiento personal al mostrar posibles trazos de indagación en el mapa que se viene conformando en el ámbito de la investigación de la formación docente y del grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) al que pertenecemos. Este no es más que un grano de arena en la prolífica producción en la que estamos insertos.

» Bibliografía

- » Arfuch, L. (2008) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- » Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla
- » Connelly, F. M.; and Clandinin, D. J. (1994). “Telling teaching stories” in: *Journal Teacher Education Quarterly*. Davis, California: California Council on Teacher Education. Nº 1. Winter.
- » Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- » Erickson, F. (1997). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza” en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- » Fenstermacher, G. D. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- » Fenstermacher, G. D. y V. Richardson (2005). “On making dererminations of quality in teaching”, *Teachers College Record*, Vol. 107, Nº 1: 188-213.
- » Fenstermacher G. y J. Soltis (2007). *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.
- » Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- » Goetz, J. P. y M. D Le Compte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- » Porta, L. y Martínez, C (2015) Colección Pasiones. Crsitina Piña. Mar del Plata. Eudem.
- » Goodson, I. (2005) “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes” en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Nº 19. Septiembre/diciembre.
- » Shulman, L. (1989). “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea” en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós
- » Sanjurjo, L. (2002) “La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula”. Rosario, Homo Sapiens
- » Taylor, S.J.; y R. Bogdan. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós,
- » Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Entre lo institucional y lo individual: tensiones que interpelan al docente en su desarrollo profesional. Miradas cruzadas de la historia y la matemática

ALMIRÓN, Alejandra / UNAJ - alelami83@gmail.com

BIFANO, Fernando / UNAJ -fjbifano@gmail.com

KLEIN, Alexander / UNAJ -alexanderklein82@gmail.com

LESCANO, Mariana / UNAJ -marianapaula83@hotmail.com

LUPINACCI, Leonardo / UNAJ -leolupinacci@yahoo.com.ar

Eje: Formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras claves: desarrollo profesional docente universitario - prácticas docentes universitarias - enfoque documental - recursos - recursos institucionales.

► Resumen

La problematización de la enseñanza en los inicios de los estudios universitarios puede centrarse en diferentes aspectos y actores. En este sentido, el desempeño de los docentes implicados en este nivel supone un campo fértil de estudio que puede permitir tanto comprender y explicar diversos componentes del desarrollo profesional de dichos docentes.

Este desarrollo puede explicarse de diversas maneras. La respuesta dada desde la perspectiva documental, que es la que asumimos, lo caracteriza por un ensamble del conocimiento del profesor y su actividad (Gueudet & Trouche, 2010), donde el proceso documental juega un papel crucial: modifica el sistema de recursos del profesor a la vez que se modifican sus conocimientos y su actividad profesional.

Desde esta perspectiva, es de nuestro interés indagar, analizar y comparar cómo se manifiesta este proceso de desarrollo profesional en profesores universitarios de diferentes disciplinas. Se trata de comprender cuáles son y cómo influyen los diferentes factores que impactan en tal desarrollo.

En función de lo anterior, el presente texto da cuenta del avance del primer año de un proyecto¹ gestionado desde el Instituto de Estudios Iniciales (IEI) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) e implementado en dos cátedras de dicho instituto: Matemática Inicial (MI) y Problemas de Historia Argentina (PHA). A partir de diversas entrevistas con docentes y observaciones de clases se intenta reflexionar acerca de los sistemas de recursos individuales y colectivos y en como ellos impactan en el desarrollo profesional de los docentes que llevan adelante estos espacios.

► Presentación de la investigación y metodología del estudio

La problemática de pensar y organizar la enseñanza es una de las actividades centrales del docente. El sentido común diría que el trabajo del profesor se hace visible en el momento de llevar adelante

¹ "¿Cómo se desarrolla profesionalmente el docente en la universidad? Análisis documental de la integración de recursos para la enseñanza". Dir. Mg. Fernando Bifano / Co-Dir. Leonardo Lupinacci Código 4103-/0003 Instituto de Estudios Iniciales. Universidad Nacional Arturo Jauretche. 2015-2017.

la clase, pero existe toda una labor previa que permanece invisible a los ojos de muchos. ¿Con qué recursos cuenta para preparar sus clases? ¿A qué puede apelar? Son múltiples las posibilidades: su formación previa, su experiencia laboral, los materiales de cátedra, los libros de texto, los recursos provistos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las sugerencias de un colega, los materiales de apoyo a la enseñanza, entre otros.

Partimos de la idea central de recurso, entendiendo al término en el sentido amplio dado por Adler (2000) que considera aspectos humanos, materiales y socio-culturales que los mismos suponen. Recursos que pueden ser considerados como una suerte de artefactos, en tanto objetos dados, y que, a partir de una actividad intencional, a se transforma en un instrumento (Rabardel, 1995). En el aula, esta actividad intencional está caracterizada por la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento: diversos recursos materiales y no materiales están a disposición de un docente para que los seleccione, revise, adapte y reorganice en su propio sistema de recursos en función de la concepción y puesta en obra de una secuencia de enseñanza, proceso que supone un trabajo documental (Guedet & Trouche, 2010, 2012).

El estudio del trabajo documental lo llevaremos adelante en las cátedras del IEI de la UNAJ. Este Instituto gestiona un ciclo inicial de cuatro materias de cursada común y obligatoria en todos los planes de estudio de las diversas carreras de la universidad. En este caso, el presente texto se circunscribe al estudio realizado con docentes de las cátedras Matemática Inicial y Problemas de Historia Argentina las cuales poseen, cada una, alrededor de noventa comisiones de alumnos por cuatrimestre, proponiendo una línea común de trabajo establecida por las coordinaciones respectivas y contando con un material de cátedra de uso común, recurso que, como supuesto, condiciona institucionalmente las prácticas de enseñanza en el IEI.

Cada una de las cátedras está conformada por un colectivo de docentes de cincuenta profesores y profesionales que realizan docencia con diversidad de formaciones y experiencias profesionales: por ejemplo, profesores de matemática, licenciados en matemática, físicos, ingenieros, biólogos en MI, y profesores de historia, comunicadores, sociólogos, politólogos en PHA, experiencias que pueden condicionar e influir en su acercamiento a la disciplina, en su sistema de recursos, en sus concepciones y en su desarrollo profesional como docentes del ingreso universitario.

Para comprender cuáles sobre los factores que influyen y cómo lo hacen en su desarrollo profesional, presentaremos una selección de 5 casos que resultan esclarecedores sobre cómo se entrelazan todos estos elementos en el proceso del trabajo documental.

La metodología para la recolección de los datos se orienta según la “investigación reflexiva” (Trouche & Guedet, 2010) dados los principios en los cuales se fundamenta: larga duración, seguimiento en todo lugar, recolección expandida de recursos materiales y producidos en el trabajo documental y seguimiento reflexivo del trabajo documental. Siguiendo el principio de la recolección expandida, es que se incorporaron el análisis de registros de clase y entrevistas semiestructuradas realizadas antes y después de las clases estudiadas. Durante dichas entrevistas, también fue solicitada la confección de un dibujo o esquema que represente los recursos de los cuales cada profesor se vale para la elaboración y puesta en obra de sus clases². El seguimiento y las observaciones fueron entrecruzados entre docentes de ambas materias.

► *Presentación de los casos de estudio*

A continuación, se desarrolla una breve presentación³ de las características principales de cada uno de los cinco casos de estudio considerados de la primera etapa del proyecto -dos profesores de PHA y tres de MI-.

El caso de Helena

Helena se formó como analista de sistemas y posteriormente como profesora de matemática. Se desempeña hace 14 años en la docencia, habiendo trabajado en diversos niveles -inicial, primario,

2 Adaptación del Esquema de representación de recursos utilizado por Guedet & Trouche (2010, 2012)

3 Una descripción detallada de los casos de Helena y Francisco puede encontrarse en Lupinacci y Bifano (2016).

secundario y universitario- enseñando informática y posteriormente matemática. Actualmente trabaja únicamente en el sistema universitario. En su experiencia de formación destaca las dificultades que tuvo con la matemática en sus estudios secundarios y de analista de sistemas, mencionando dicha etapa como un período de negación para con la materia. Sobre el final de su carrera como analista comienza a tener otra relación con el espacio curricular, tomando la decisión de ser profesora de la matemática.

Concibe a las relaciones afectivas y la confianza como factores determinantes para el aprendizaje de la matemática, siendo el miedo a la materia una causa de fracaso, cuestión que desde la enseñanza intenta revertir. La relación de los contenidos con la vida cotidiana y la comprensión de su utilidad es otra cuestión que destaca como necesarias para el aprendizaje. En palabras de Helena: “Enseño a partir de la vida cotidiana y poniéndole onda. (...) Busco que pierdan el miedo. En matemática creo que con perderle el miedo y con que los alumnos te tengan confianza, los contenidos los aprenden solos”.

A la hora de armar sus clases recurre al cronograma de la cátedra y utiliza el libro como una referencia, principalmente para seleccionar actividades. Recurre a un cuaderno de uso personal pre armado por ella con actividades, comentarios e indicaciones para el desarrollo de los temas. La confección de guías de actividades complementarias, las cuales adecua de acuerdo a cada comisión en particular, la realiza a partir de búsquedas por internet y de intercambios entre colegas de la cátedra, principalmente a partir de un grupo de *WhatsApp* del que participan unos 10 profesores (el 20 % del total).

El caso de Emilia

Emilia es profesora de historia egresada de la UBA y estudiante avanzada del doctorado en historia en la misma casa de estudios. Se desempeña en la docencia hace diez años en el nivel secundario y ocho años en el nivel universitario. Eligió estudiar historia por los docentes que tuvo en los últimos años del secundario, en particular una profesora: “si hubiera sido profesora de biología, hubiera cambiado el rumbo académico hacia una titulación como bióloga”. Se apasionó en cómo la retrospectiva del tiempo puede dar señales para la resolución de los problemas actuales. “En la historia, nuestros antecesores se toparon con problemas similares a los que estamos atravesando, por lo tanto, el conocimiento de cómo resolvieron esos problemas es de vital importancia para resolver los actuales: podemos encontrar estrategias o formas de resolverlos entendiendo los contextos”.

Para la preparación de las clases remarca la importancia del trabajo con *fuentes primarias*. Para ella es importante el uso de documentos históricos y la citación adecuada del historiador en su contexto y está en continua búsqueda de nuevos materiales. La profesora cuenta con varios textos que copilan fuentes además del libro de clase. El libro de texto es la base sobre la cual se trabaja en las clases, las fuentes son un complemento importante a las que se da gran importancia.

El caso de Lucio

Lucio es profesor de matemática y actualmente se encuentra cursando estudios superiores en tecnología educativa. Lleva 6 años desempeñándose como docente en los niveles secundario, terciario y universitario. En la UNAJ es el responsable del diseño del contenido del aula virtual de la cátedra, ha participado en proyectos del voluntariado dentro de la universidad y colaborando en la elaboración del libro de matemática para el Ciclo de Preparación Universitaria. Se reconoce como parte del equipo de la coordinación de la materia, ya que fue formado bajo la misma pedagogía y compartieron espacios de trabajo previos en otra universidad. Esta visión pedagógica se desprende del libro de la materia.

El libro es el eje principal que organiza el trabajo de Lucio en el aula, no proponiendo una lectura lineal, sino porque es este material didáctico es el eje sobre el cual gira la propuesta que despliega en las clases.

Para preparar sus clases, Lucio apela a diversos recursos: libro manual, “recorridos” propuestos para las clases, reuniones de cátedra, espacios de formación previa, etc. Él mismo explica cómo piensa el desarrollo de las mismas: “La propuesta es que emerja... que se descubran ahí los conocimientos”. Los problemas –concretos- que presenta el libro se orientan a que los estudiantes encuentren, descubran la fórmula matemática. Se trabaja sobre una problemática, no una fórmula, un modelo, o una mecánica.

Lucio se describe como un “amalgador” y utiliza la metáfora del iluminador en el teatro, “yo soy el que mueve la lámpara... ahí es interesante ahora”. En esta perspectiva Lucio enseña matemática con una propuesta explicativa-colectiva, dándole un sentido a los materiales –el libro-que permite que el conocimiento se construye socialmente, a partir del apoyo y la colaboración entre los estudiantes.

El caso de Marcela

Marcela es profesora de Historia (UBA). Se desempeña como docente desde hace 17 años, comenzando en el nivel secundario (en donde hoy es directiva). Formó parte del grupo de profesores de la cátedra de PHA desde el inicio de UNAJ (2011) y, junto a la coordinación, fue parte del armado del espacio. La elección de estudiar historia fue por un gusto personal sin pensarlo en un principio como un ámbito profesional.

Concibe a la historia como “la comprensión de la humanidad, para tener una conciencia de la temporalidad, lo que es fundamental”. En las clases disfruta desnaturalizar las cosas, sobre todo con los adolescentes donde “todo es presentismo y no hay otra cosa que lo que ofrece el mercado”. Una clase de historia es tratar de abrir otras puertas y ventanas al conocimiento.

Para el armado de las clases considera como recursos el libro de texto de la cátedra y un cuadernillo también elaborado por la cátedra que contiene fuentes primarias. Considera además la bibliografía con la que se formó (la cual va renovando con la que obtiene en la Maestría que está cursando), los aportes de las reuniones de cátedra quincenales y una diversidad de recursos audiovisuales. En cuanto a estos últimos comenta que al preparar sus clases elabora un “plan A y un plan B”, ya que en ocasiones no puede utilizarlos debido a no contar con los insumos tecnológicos en el aula. En cuanto a los recursos audiovisuales, los mismos son seleccionados por cada docente en particular, compartiéndose con otros en ocasiones. En cambio, las fuentes primarias sí son compartidas por toda la cátedra mediante el uso del sistema Dropbox.

El caso de Francisco

Francisco es profesor de matemática y licenciado en enseñanza de la matemática. Ha realizado otros estudios que en algunos casos no ha completado. Se desempeña en la docencia desde hace 35 años: Los 20 primeros como profesor de idiomas y los últimos 15 como profesor de matemática, enseñando también esporádicamente física y electrónica. Actualmente realiza docencia en los niveles terciario y universitario, habiéndose desempeñado anteriormente en el nivel secundario.

Concibe a la cátedra de MI como un proceso de alfabetización matemática, de lectura y comprensión de un lenguaje. Aunque desde su concepción admite la existencia de una priorización por la significación, menciona la necesidad de focalizar también en la sintaxis de este lenguaje. Por otro lado, valoriza esta visión de la matemática en cuanto a continuidad con el espíritu del diseño curricular de la escuela secundaria. Es además en la Universidad profesor de matemática de 2do año de ingeniería. Reconoce la diferencia de los estudiantes, los objetivos que hay entre las materias, etc. y por lo tanto afirma disponerse como un profesor muy distinto, con distintos propósitos según la clase que está dando.

Para armar sus clases utiliza el material general de la cátedra combinándolo con distintos recursos obtenidos a partir de una investigación personal realizada en libros y sitios web, recursos que se componen de actividades, desarrollos, marcos teóricos y aplicaciones tecnológicas. Esta investigación le permite, en sus palabras, “hacer una introspección, reflexionar, enojarse, dejar algunas cosas y tomar otras”.

► *Los recursos institucionales y sus usos según los docentes*

Sobre la base de los casos presentados es posible vislumbrar algunas características que emergen del sistema de recursos de cada profesor como de la implementación de los mismos en el ámbito de clase. En particular en lo referente a los recursos institucionales.

En cuanto al sistema de recursos utilizados por cada docente, podemos encontrar distintos niveles:

Consideramos los recursos cruciales y los pivots (Gueudet, 2014) siendo los primeros aquellos recursos centrales para el profesor para el armado y concreción de la clase, sin los cuales el desarrollo de la misma no sería posible, mientras los segundos son aquellos a los que el profesor recurre asiduamente utilizándolos de forma diversa (sitios web o libros de consulta, ciertos recursos tecnológicos para la interacción o visualización, etc.).

Las cátedras analizadas -MI y PHA- dispone de un libro de texto que orienta el desarrollo del cuatrimestre en cada una de las aproximadamente 90 comisiones. Estos recursos, que poseen el estatus de institucionales incluyen visiones particulares de la disciplina, desarrollos en contextos específicos, ejemplos, fuentes primarias y actividades en líneas didácticas particulares. De forma resumida, podría caracterizarse a cada uno de estos recursos como:

Problemas de Historia Argentina (González Velasco, 2014): El libro de la cátedra propone un recorrido por la historia de la Argentina a partir de un núcleo de problemas que se imbrican tanto en el campo de la política como en el de las experiencias sociales. Se trata de echar luz sobre algunos de los acontecimientos más relevantes del siglo XX para conocerlos, pero fundamentalmente, para desarrollar un análisis crítico sobre ellos que enriquezca y complejice la mirada sobre el presente. Cada capítulo focaliza en un período particular, desarrolla un relato general sobre la etapa en cuestión y analiza algunos de los problemas más relevantes. A su vez, busca plantear el proceso histórico en relación con las experiencias de los diversos actores sociales, resaltando los conflictos y las tensiones que marcan la dinámica del cambio. Por último, cada capítulo finaliza con una selección de fuentes y actividades sugeridas.

Matemática Inicial (Villella y otros, 2016): El libro presenta una matemática vista desde la perspectiva de las potencias que ésta encierra en sus diferentes aspectos: lo simbólico, lo espacial, lo variacional y la incertidumbre. No disocia teoría de práctica, sino que las entrelaza a partir de la resolución de problemas en contextos reales donde los contenidos presentados adquieren sentido. En la presentación de los temas, desde un problema introductorio se propone un análisis con preguntas que habilitan la interacción del alumno, tanto con el material como con los pares, para a partir de allí institucionalizar las nociones y/o definiciones importantes. Así, cada nuevo contenido o noción se va desprendiendo del trabajo y los análisis propuestos, donde desde los enunciados se sitúan a los estudiantes como protagonistas a partir de elaborar estrategias, probar sus conjeturas, evaluar los resultados obtenidos y comunicar soluciones y procedimientos.

En cuanto a la apropiación de dichos recursos, puede surgir aquí una tensión entre lo institucional y la forma en que los docentes se apropian y utilizan los mismos: mientras que el libro de texto de la cátedra puede ser considerado un *recurso crucial* desde la política educativa institucional, ya que busca en cierto sentido homogeneizar el trabajo llevado a cabo en las comisiones (más allá de las necesarias particularidades y adecuaciones necesarias en cada comisión), no en todos los casos los docentes centran su sistema de recursos en este insumo, otorgándole el status de *recurso pivot* o, en algunos casos, un nivel inferior que identificamos como *periférico*.

Dicha clasificación, lejos de ser valorativa en cuanto a la mayor o menor utilización de los recursos propuestos por la institución, puede por un lado, evidenciar una posible insuficiencia de la implementación de un material de cátedra desde el punto de vista institucional, para la consecución de una propuesta didáctica específica, dado que no necesariamente el mismo se integra al sistema de recursos del profesor, pudiendo incluso entrar en tensión con otras componentes del desarrollo profesional.

Por otro lado, permite analizar la variedad de formas posibles en que los docentes resuelven, en sus clases con los estudiantes y en función de los componentes de su desarrollo profesional, las propuestas institucionales enmarcadas en los libros de textos respectivos.

Así, por ejemplo, en MI el libro de texto se enmarca como un recurso crucial en las clases observadas de Lucio y de Francisco, más allá de que su utilización no sea idéntica: Lucio trabaja en una modalidad de aula-taller a partir de las actividades propuestas en el libro de texto, retomando las dificultades que advierte en los grupos de alumnos para el análisis conjunto y recuperando posteriormente las producciones de los alumnos para sistematizarlas. El trabajo de Francisco sigue una dinámica similar, pero en este caso el trabajo propuesto es a través de actividades complementarias, las cuales se asemejan en cuanto al enfoque didáctico y propósitos a las presentes en el libro de texto, el cual a su vez es referenciado asiduamente. Lo crucial del recurso se evidencia también tanto en

las entrevistas como en los esquemas de utilización de recursos que los profesores han elaborado, esquemas en donde el libro de texto aparece como recurso central (fig 1):

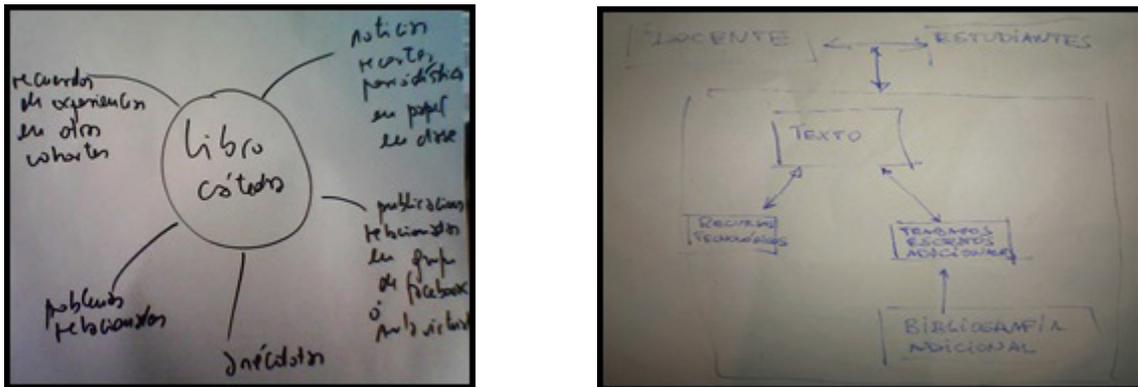


Figura 1: Esquemas de recursos elaborados por Lucio (izq.) y Francisco (der.)

En cambio, en el caso de Helena, el recurso institucional se vislumbra en el nivel que damos en llamar periférico -debido en este caso a su uso como referencia de los temas a enseñar y guía de actividades de donde seleccionar algunas de ellas-. Otros recursos aparecen como cruciales en la preparación y el desarrollo de sus clases: cuaderno personal con explicaciones, ejemplos y actividades relativas a los distintos temas y que ha ido confeccionando a lo largo de su trayectoria; actividades complementarias tomadas de otra bibliografía de referencia; siendo que los mismos no necesariamente se enmarcan en la línea didáctica propuesta por el recurso institucional. Esta no centralidad de los recursos institucionales, puede vislumbrarse en el esquema de recursos de Helena, en donde los distintos recursos representados no aparecen a priori con ninguna jerarquía:

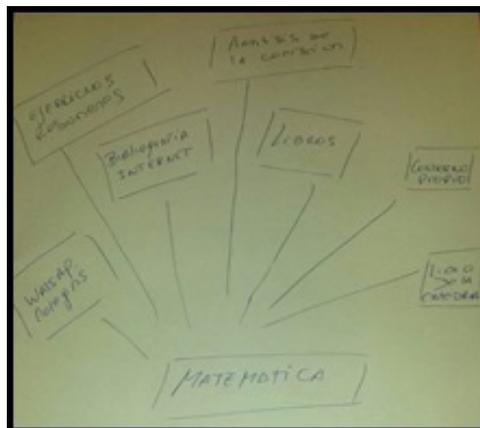


Figura 2: Esquema de recursos elaborado por Helena

En el caso de PHA, podría decirse que tanto Emilia y Marcela otorgan al recurso institucional el estatus de recurso crucial dentro de sus propuestas de enseñanza. El mismo es planteado como bibliografía de lectura obligatoria ya que es a partir de dicho insumo que se proponen los análisis de fuentes primarias en clase, sin el trabajo previo con el libro no serían posibles las interpretaciones posteriores. No obstante, son otros los recursos que adquieren el estatus de crucial en el desarrollo de las clases -las fuentes primarias adquieren dicho nivel tanto en las clases de Emilia y Marcela-, ubicándose el libro de texto en el nivel de pivote: el mismo se retoma para realizar síntesis y esquemas por parte de las docentes y/o se consideran sus desarrollos como referencia para los análisis de fuentes propuestos. Una diferencia entre las docentes de la cátedra es que Emilia pareciera más apegada al guion de la cátedra, en tanto apela a otros recursos y materiales generados por la ella, como guía de lectura o cuadernillo de fuentes. En cambio, Marcela pareciera ser más original en sus propuestas, ya que a partir de la dinámica libro/fuentes, selecciona los materiales de su portafolio o biblioteca personal, tal el caso de la clase observada.

El esquema de recursos de Emilia (fig.3) da cuenta de las características mencionadas: El libro de texto se destaca en la propuesta, ocupando los demás recursos -pivotes en la propuesta de enseñanza, pero centrales en las clases- el rol de complemento del recurso institucional central.

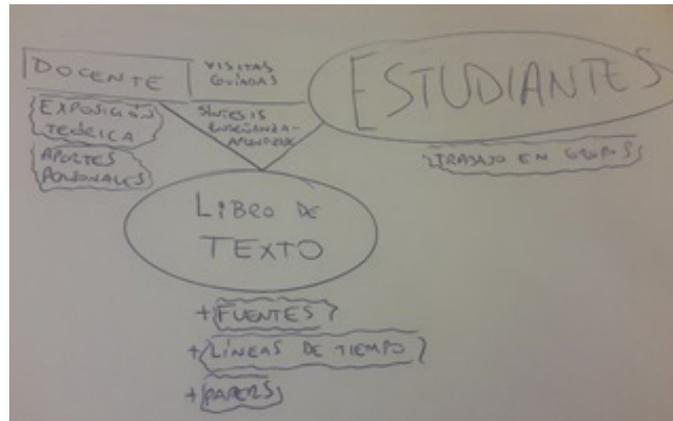


Figura 3: Esquema de recursos elaborado por Emilia

Así, además de los recursos institucionales, los casos presentados dan cuenta de la utilización por parte de los profesores de diversos recursos tanto para la preparación como para la puesta en obra de sus clases. Los casos presentados evidencian el impacto de la formación y de las experiencias personales previas en la constitución y el desarrollo profesional de los docentes: Por ejemplo las experiencias negativas de Helena con la matemática parecieran influir en su concepción acerca del aprendizaje de la disciplina -donde destaca las cuestiones afectivas, la confianza y la pérdida del miedo a la materia-, El repertorio de analogías y contextos de trabajo utilizados también remite a dichas experiencias previas de formación -por ejemplo, el contexto de la planilla de cálculo que Helena utiliza para introducir la noción de matriz en las clases observadas; el uso de diversos recursos digitales para introducir o ilustrar distintas temáticas -como por ejemplo aplicaciones para tablet-, utilizados por Francisco, la preparación de la clase sobre la cuestión Malvinas desarrollada por Marcela a partir de recursos a los que accedió recientemente en su formación de posgrado, entre otros.

Finalmente, en los casos analizados aparece una preponderancia a la selección y adecuación desde el punto de vista de los sistemas individuales de recursos -cuaderno de Helena, aplicaciones de Tablet de Francisco, etc.- y, en menor medida, la construcción de sistemas de recursos en pequeños grupos o sub-colectivos -intercambio de actividades vía WhatsApp en el grupo en que participa Helena, recursos audiovisuales compartidos por pequeños grupos de profesores de PHA-. Sólo en el caso de las fuentes primarias compartidas horizontalmente vía Dropbox por los profesores de PHA se evidencia la distribución de recursos colectivos no propuestos originalmente por las coordinaciones respectivas, cuestión que invita a reflexionar acerca de los intercambios de recursos en los grupos docentes y en las condiciones en que los mismos pueden integrarse a los sistemas de recursos colectivos.

➤ Conclusiones parciales y prospectivas

Se han presentado hasta aquí algunas reflexiones realizadas sobre la base de los datos recabados en la primera etapa del proyecto, reflexiones que dan cuenta de la integración de los recursos institucionales a los sistemas de recursos docentes, integración no libre de tensiones. Así, dichos recursos interpelan a los docentes poniendo de manifiesto, en los casos estudiados, diferentes maneras de resolver la integración. Estas diversas formas de apropiarse de los recursos y el estatus otorgado a los mismos, abren nuevos interrogantes a estudiar: ¿En qué medida se desarrollan las componentes del conocimiento profesional en la construcción de la didáctica de autor (Litwin, 2009) -construcción original que cada profesor crea acorde con su campo y experticia- que cada docente desarrolla para dar respuesta a las propuestas institucionales? ¿Qué pueden aportar los espacios colaborativos de trabajo a la integración de los recursos individuales y colectivos? Cuestiones en las que se seguirá profundizando en las siguientes etapas, a partir del seguimiento de los casos aquí presentados y del estudio de nuevos casos.

» Bibliografía

- » Adler, J. (2000). Conceptualising resources as a theme for teacher education. *Journal of Mathematics teacher Education*, n° 3, 205-224.
- » González Velasco, C. (coord.) (2014). *Problemas de historia argentina 1912-2011*. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- » Gueudet, G. & Trouche, L. (2010). Des ressources aux documents, travail de professeur et genèses documentaires. En G. Gueudet, & L. Trouche (dir.). *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp. 57-74). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- » Gueudet, G. & Trouche, L. (2012). Teachers' work with resources: Documentational geneses and profesional geneses, En G. Gueudet, B. Pepin & L. Trouche (eds.). *From text to "lived" resources. Mathematics curriculum materials and teachers devenlopment* (pp. 23-42). Dordrecht: Springer.
- » Gueduet, G. (2014). Digital resourses and mathematics teacher development at university. En: B. Ubuz, C. Haser & M. A. Mariotti (eds.). *Proceedings of eighth Congres of the Eurepean Mathematical Society for research in Mathematics Education* (pp. 2336-2345). Antalya: Cerme.
- » Litwin, E. (2009) *Controversias y desafíos para la universidad del siglo XIX*. Primer congreso internacional de pedagogía universitaria. En línea: <http://www.uba.ar/imagenes_noticias/image/conferencia2.pdf> (Consulta: 28/08/2016)
- » Lupinacci, L. y Bifano, F. (2016). La integración de recursos para la enseñanza: estudio de casos para el análisis del trabajo documental de docentes del ingreso universitario. En Friedrich, G. (coomp.) *V jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de ingreso y permanencia en carreras científico-tecnológicas* (pp. 604-609) Buenos Aires: edUTecNe.
- » Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- » Villella, J., Ferragina, R., Lupinacci, L., Bifano, F. y Almirón, A. (2016). *Nuevos encuentros matemáticos de tipos múltiples*. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

¿Qué pasa con las prácticas de evaluación en la formación docente?

Alpern, Liliana / ISFDyT N° 52 - lilianaalpern@yahoo.com.ar
Espindola, Susana / ISFDyT N° 52 - suespindola@yahoo.com
Erusalimsky, Denise / ISFDyT N° 52 - denis.erasal@gmail.com
Formento, Paula / ISFDyT N° 52 - abuelaz@gmail.com
García, Maximiliano / ISFDyT N° 52 - troposo@gmail.com
Hemming, Cecilia / ISFDyT N° 52 - ceciliahemming@yahoo.com.ar
Naso, Natacha / ISFDyT N° 52 - Natacha_naso@hotmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia
Eje: Formación y Trabajo Docente

» Palabras claves: prácticas de evaluación, horizontes formativos, producción, reproducción, significados

► Resumen

Esta investigación concibe a las prácticas evaluativas como un elemento clave en los horizontes formativos planteados en el nuevo Diseño Curricular de la Formación Docente para la educación primaria de la provincia de Buenos Aires. Ante el descontento de docentes y estudiantes, decidimos indagar sobre dichas prácticas y los significados atribuidos.

Nos centramos en el segundo año del Profesorado de Educación Primaria del ISFDyT N° 52 de San Isidro y del ISFD N° 117 de San Fernando entre los años 2014 y 2016. La reforma del Diseño Curricular es muy reciente por lo cual no encontramos investigaciones sobre su implementación. Esta investigación adopta un enfoque descriptivo e interpretativo con una metodología cualitativa para una comprensión más compleja del fenómeno en estudio; lo que permitirá agregar conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas.

► Tema y problema:

En el Diseño Curricular del Profesorado de Primaria se formulan como propósitos para la formación docente: "(...) el fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente; la construcción del maestro/a como productor colectivo del discurso pedagógico; y el posicionamiento activo del maestro/a como trabajador de la cultura". En esta dirección, considera que "un docente en formación tiene que habilitarse para poder leer el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales, construir conocimiento en contextos específicos, trabajar colectiva y colaborativamente, profundizar la articulación práctica - teoría - práctica." (p. 20) Como se puede apreciar, el diseño curricular plantea una formación crítica, reflexiva y transformadora de la práctica docente. Si bien esta concepción ha permeado los discursos y prácticas pedagógicas de las instituciones formadoras, es frecuente escuchar que las prácticas evaluativas no son tan coherentes con este posicionamiento, sino al contrario, se percibe cómo aún persisten los paradigmas pedagógicos tradicionales en las modalidades de evaluación.

En los Institutos Superiores de Formación Docente elegidos (ISFD en adelante) hemos dialogado con los estudiantes sobre la evaluación y hemos escuchado comentarios como: "una vez que rendimos los parciales nos olvidamos de lo que dimos", "la evaluación sirve para repetir de memoria lo que nos da el docente". Dialogando con los profesores plantean "los alumnos no estudian, escriben

respuestas escuetas sin desarrollo, no saben argumentar ni comprender lo que se les pide”. En palabras expresadas en el Diseño se da una tensión entre la idea dominante de enseñanza como transmisión y la noción de enseñanza como proceso de reconstrucción cultural y de la propia transmisión. En este sentido, la transmisión es un contacto con una herencia cultural, no ya un acto mecánico de control disciplinador, sino una experiencia de un acto en común de habilitación del otro para resignificar lo recibido.

A partir de esta situación, nos planteamos como hipótesis inicial y de carácter provisorio que, generalmente, las prácticas evaluativas en los ISFD elegidos tienden a reforzar la educación tradicional, entendiéndola por ella una determinada relación con el conocimiento, deudora de una concepción universalista y esencialista de la verdad y por ende, de una transmisión como reproducción. En este encuadre, la evaluación persigue corroborar un estado de cosas, dar cuenta de una situación objetiva a través de la medición. Supone una visión instrumental de la misma donde el sujeto que aprende es un receptor pasivo que acepta y acumula información. El objeto suele ser el desempeño individual del estudiante expresado en resultados que se pretenden objetivos y sometiendo dichos resultados a criterios supuestamente homogéneos. Este tipo de evaluación se basa en “una racionalidad técnica, entendida como un modo de objetivación de todos los fenómenos, -sean culturales y sociales, sean materiales o simbólicos, sean físicos o mentales, de su forma de razonar y de explicar”. (Álvarez Méndez, 2001) Por consiguiente, para investigar esta problemática, nos propusimos indagar las prácticas evaluativas que involucran a los docentes formadores y a los estudiantes en formación así como los significados que les atribuyen a las mismas.

► *Objetivos generales:*

Describir y analizar las prácticas evaluativas llevadas a cabo en las materias del Campo de la Fundamentación y del Campo de los Saberes a Enseñar de segundo año del Profesorado de Educación Primaria, en el ISFDyT N 52 y el ISFD N 117 entre el 2014 y el 2016

Interpretar, desde una perspectiva sociopolítica y pedagógica, los significados que docentes y alumnos atribuyen a las prácticas de evaluación en el marco del actual diseño curricular.

► *Objetivos específicos:*

Determinar los tipos de enfoques y modalidades presentes en las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en dichas materias.

Reconocer el modo en que los docentes interpretan los objetivos y encuadres del diseño curricular y del reglamento institucional en torno a las prácticas evaluativas.

Indagar las intencionalidades y significados que los/as docentes atribuyen a sus prácticas evaluativas.

Establecer los modos en que los/as docentes consideran que contribuyen con los horizontes formativos propuestos en el diseño curricular desde las prácticas evaluativas.

Reconocer los significados y valoraciones que los/as estudiantes otorgan a las prácticas evaluativas.

Identificar las maneras en que los/as estudiantes consideran que las prácticas evaluativas vigentes contribuyen con su formación.

► *Pregunta de investigación:*

La pregunta de investigación que nos hicimos es: ¿Cómo contribuyen las prácticas de evaluación a la formación docente en el marco del actual diseño curricular en el segundo año del Profesorado de Educación Primaria? Las preguntas orientadoras para abordar esta problemática son:

Preguntas orientadoras con respecto a los docentes: ¿Cuáles son las intencionalidades que los docentes atribuyen a sus prácticas evaluativas? ¿Cuáles son los enfoques y modalidades de evaluación que llevan a cabo? ¿De qué manera consideran que los mismos aportan a la formación de los futuros

docentes? ¿Cómo consideran los docentes que la evaluación contribuye a la construcción de los horizontes formativos propuestos en el diseño curricular?

Preguntas orientadoras con respecto a los estudiantes: ¿Cómo perciben los estudiantes los dispositivos de evaluación utilizados por los docentes? ¿Cómo creen que éstos contribuyen a su formación?

➤ *Relevancia de la investigación:*

Creemos de suma relevancia esta investigación porque las prácticas de evaluación están poco exploradas y problematizadas, naturalizando un modo de evaluación instrumental. En dichas prácticas se visibiliza la pugna que hay entre las distintas teorías sobre la educación, en este caso entre las avaladas por el diseño curricular y las ejercidas por muchos docentes.

Teniendo en cuenta el impacto que sobre los/as estudiantes tienen los modos de evaluación y la dificultad de construir propuestas acordes a los horizontes formativos es que nos parece fundamental problematizarlos.

Los malestares que se suelen observar en los pasillos y en las aulas de las instituciones dan cuenta de un desfase entre lo que se enseña, cómo se enseña y cómo es evaluado. Generalmente las prácticas evaluativas suelen seguir generando miedos y angustias y en ellas los/as estudiantes no perciben una coherencia con los contenidos dados en clase. A su vez, en las salas de profesores se manifiestan malestares vinculados con los problemas que encuentran a la hora de evaluar. Es por eso que nos parece que introducirnos en este terreno poco explorado hasta ahora, nos permite intervenir en una temática fangosa pero muy necesaria.

➤ *Metodología:*

Adoptamos un enfoque descriptivo e interpretativo con una metodología cualitativa que permite una comprensión más compleja del fenómeno en estudio; agregar conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas (Achilli, E, 2005; Guber, R, 2004). El enfoque interpretativo propone comprender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes en la situación - perspectiva del actor- y además, ir más allá de lo observable para explorar las decisiones, sentimientos, creencias y pensamientos de los actores (Maxwell, 1992). El punto de vista del actor implica asumir que dentro de la estructura social y de significado existe una diversidad de actores que pueden tener representaciones y prácticas similares, pero también saberes diferenciados, conflictivos y hasta antagónicos (Menéndez, E, 2002). Desde el enfoque etnográfico, la clave es posicionarnos desde la mirada de los diferentes sujetos (Bravin y Pievi, 2009) Buscamos poner en evidencia la relación entre las intenciones y la conducta (Shavelson y Stern, 1983), integrando las visiones críticas de los propios actores sobre sus prácticas en un proceso dialéctico. (Martínez Bonafé, 1990). La interpretación privilegia las explicaciones dadas en términos de finalidades, de intenciones, de motivos o de razones (Imbernon Muñoz, 2002) siempre en relación con los aspectos estructurales.

Abordamos el trabajo de campo a través de tres instrumentos de indagación: entrevistas; grupos focales y observaciones. Realizamos entrevistas a cada docente de las materias seleccionadas. Realizamos además entrevistas a los directivos de ambas instituciones, tanto los directivos actuales como aquellos que estuvieron a cargo en el momento del cambio del diseño curricular de la carrera de Primaria. Para investigar los significados que los y las estudiantes otorgan a las prácticas evaluativas, llevamos adelante encuentros grupales de estudiantes en los cuales les propusimos analizar modelos de examen de cada materia y un debate general acerca de los modos en que son evaluados/as.

Además observamos las clases de cada materia a lo largo de un cuatrimestre, elaborando a partir de las mismas narraciones descriptivas.

Para ubicar las prácticas en sus respectivos marcos normativos indagamos el siguiente material: el diseño curricular para la formación docente de la educación Primaria; el régimen marco de las evaluaciones; los planes de evaluación de cada institución y los programas de cada materia.

Para analizar los datos obtenidos utilizamos como herramienta la descripción densa (Geertz, 1983) y el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967, Lincoln y Guba, 1985). Ambas

estrategias nos permiten construir categorías de análisis y leer comparativamente la significación que los/as docentes y estudiantes otorgan a las prácticas evaluativas. El análisis de las entrevistas nos permite interpretar cómo son vivenciadas las prácticas de evaluación y qué discurso se construye en torno a los aportes que hacen a la formación docente.

A través del método de comparación constante categorizamos núcleos de sentido e identificamos sus posibles relaciones.

Por último, dado que concebimos la investigación como una construcción de conocimientos en función de la intervención práctica, sistematizaremos las conclusiones y comunicaremos a las comunidades educativas involucradas con el objetivo de intervenir en los debates sobre la temática.

► *Avances de la investigación:*

Desde el segundo cuatrimestre del año pasado y durante el primer cuatrimestre de este año hemos estado realizando el trabajo de campo acompañado con lecturas sobre la problemática en cuestión. En este apartado expondremos una descripción densa sobre las entrevistas realizadas a los docentes y los grupos focales de estudiantes.

► *La evaluación desde el punto de vista de los docentes:*

Entrevistamos y observamos clases de cinco profesores de 2° año del Profesorado de Educación Primaria de los ISFD 52 y 117, de los cuales tres dictan materias del Campo de los Saberes a Enseñar: Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Matemática mientras que los otros dos profesores dictan materias del Campo de la Fundamentación: Teorías Sociopolíticas y Educación y Didáctica y Curriculum de Nivel Primario.

La selección de los/as entrevistados/as se realizó en base a dos criterios: por un lado, que hubiese profesores de los dos institutos involucrados en la investigación y, por otro lado, que formaran parte del Campo de la Fundamentación y de los Saberes a Enseñar. A partir de estos parámetros se incorporaron a la investigación aquellos docentes que voluntariamente aceptaron participar.

Resultó un grupo de profesores/as heterogéneo en cuanto a trayectorias formativas y laborales pero todos cuentan con más de 5 años de antigüedad en el dictado de la materia en los Institutos de Formación Docente.

De las entrevistas realizadas a cada uno de ellos podemos dar cuenta de los siguientes datos que aún se encuentran en proceso de análisis: El posicionamiento de los docentes respecto de las materias que tienen a su cargo evidencia ciertas tensiones acerca de las prioridades y los aportes a la formación docente. Así por ejemplo, encontramos:

- » Tensión entre contenidos disciplinares y didácticas específicas: los docentes de las didácticas específicas entrevistados manifiestan la complejidad de enseñar simultáneamente los contenidos disciplinares (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.) y las didácticas específicas. En palabras de ellos:

“Se supone que cuando das didáctica lo tenés que construir en paralelo a los contenidos. Lo que pasa es que muchas veces se terminan desdibujando los contenidos con la didáctica. ... te das cuenta muchas veces que no saben los contenidos en el momento que arman la planificación. (...) no podés planificar algo que no sabes ...y el obstáculo termina siendo que no saben el tema, entonces no pueden practicar. No podés enseñar algo que vos no sabes.” (Entrevista a profesor de la Didáctica de las Cs Naturales).

- » Tensión entre la teoría y la práctica: el aporte fundamental que reconoce la profesora de Didáctica y Curriculum a la formación docente es analizar la coherencia entre lo que propone el diseño curricular y las prácticas concretas. En sus palabras:

“La vinculación con la práctica para mí es fundamental, que ellos puedan ver que eso que estamos

trabajando ... tienen que haber una articulación permanente entre teoría y práctica, yo doy muchas veces ejemplos para ver prácticas ... que ninguna de las dos vive por separado.” ... ya muchas tienen registro de aula, muchas ya están trabajando ... o a partir de sus propias vivencias ... o porque tienen a sus chicos en la escuela.” (Entrevista profesora de Didáctica y Curriculum).

- » Tensión entre sentido común y argumentación: En Teorías Sociopolíticas y Educación, la profesora señala que trata de generar una mirada crítica de la escuela y un espacio de reflexión acerca de qué quieren las alumnas hacer como docentes. En sus palabras:

“... a mí me interesa que se pregunten por qué quieren ser docentes, qué quieren generar en la escuela ... priorizo que puedan dar sus propias opiniones y fundamentarlas o sea que las fundamentaciones no estén dadas por el sentido común; que puedan trabajar textos que le sirvan para fundamentar ya sea a favor o en contra, no importa pero que puedan generar sus propias opiniones y que puedan argumentar ...” (Entrevista a profesora de Teorías sociopolítica y educación).

Estas tensiones que se generan hacia el interior de cada materia y de las cuales dan cuenta los docentes entrevistados, pueden vincularse con los sentidos que los mismos otorgan a la evaluación y los instrumentos que utilizan.

- » La evaluación como reproducción de lo aprendido: Una de las profesoras entrevistadas dice: *“Para mí sirve para ver cómo ellos digirieron lo que les he enseñado ... para mí es qué procesaron ellos ... la evaluación tiene que ser un reflejo de lo que se trabajó, si se trabajó en forma teórica evalúas en forma teórica...” (Entrevista a profesora de Didáctica de las Cs Sociales).*
- » La evaluación como constatación de lo aprendido y su posterior aplicación en situaciones concretas: Para el primer parcial el profesor de Ciencias Naturales da un modelo de examen *“para que vean cuál va a ser el enfoque que va a tener la evaluación ... si vamos a jugar un juego que están claras las reglas. Da una seguridad porque se hacen una idea de qué espera el otro de mí, que conteste textual, que analice una clase, que sepa analizar un autor ... uno no puede evaluar lo que no dio ... Siempre lo digo el primer día, no voy a tomar nada que no dí, ahora lo que dí, se lo voy a tomar todo.”*

Mientras que la propuesta de evaluación para el segundo cuatrimestre consiste en el diseño de un plan de clase con un sentido formativo más que de control o sumativo. En sus palabras: *“La evaluación tiene que servir para aprender, esto del plan de clases que va y viene es para aprender. ¿De qué me sirve a mí ponerte un 4 o un 5? no tiene sentido. Si la devolución genera que vos aprenda, más allá de la nota que acredita que aprendiste. Es otra cosa. Lo importante es lo que aprendiste.”(Entrevista a profesor de Didáctica de las Cs Naturales)*

- » La evaluación como retroalimentación: La profesora de Didáctica de la Matemática considera que la evaluación ayuda a comprender en qué situación están las alumnas. Toma un parcial a mitad de año y otro a fin de año. En ambos casos pueden tener el diseño curricular, *“me parece fundamental que se topen con la hoja en blanco y deban resolver los problemas individualmente. No conozco otros modos más que el examen escrito. Tomo dos temas e incluso altero orden y tipo de letra para que no se copien. También les doy trabajos prácticos que llevan una nota conceptual, trabajan en grupos para resolverlos. Las veo en clase, pasando por su banco o en el pizarrón y tengo una idea de cómo están”. El final es obligatorio, toma ejercicios escritos, si llegan con notas altas les toma menos contenidos.*
- » La evaluación como instancia de producción: La profesora de Teorías Sociopolíticas y Educación considera a la evaluación *“como un momento donde se produce algo, en este caso un texto, no siempre tiene que ser un texto, uno viene como en un momento de pensar cosas y en un momento, bueno, vamos a producir algo con esto que estamos pensando. Ahí en esa producción uno puede evaluar lo que se estuvo haciendo.” (Entrevista a profesora de Teorías Sociopolíticas y Educación).*

“...el 1º parcial es domiciliario, tienen 15 días y una clase de consulta en el medio para ver las dudas ... Hago un cuadro socioeconómico de todos los estudiantes con variables de trayectoria escolar, situación económica, laboral, vivienda, tanto de ellas como de sus padres y la idea es pensar a través del cuadro regularidades ... es información de ellas, yo les doy el cuadro y tienen que analizar el cuadro con los textos que vimos, yo les doy preguntas orientadoras pero pueden ellas generar otras ... “ (Entrevista a profesora de Teorías Sociopolíticas y Educación).

“... el segundo parcial también es así pero es grupal ... tienen que analizar una problemática escolar actual que ellas vean y tratar de analizarla (con el texto de) C. Corea “Pedagogía del Aburrido”, te tira una manera diferente de pensar los problemas a como estamos acostumbrados ... “ (Entrevista a profesora de Teorías Sociopolíticas y Educación).

De esta primera sistematización de los datos obtenidos podemos sostener provisoriamente que coexiste entre los docentes entrevistados una diversidad de sentidos en relación a la evaluación; algunos de los cuales podríamos vincular con el predominio de una lógica sumativa y de reproducción de lo enseñado y otros con una lógica formativa y de producción de saberes.

Por otro lado, también se puede entrever una estrecha relación entre los aspectos que los docentes priorizan en la enseñanza de cada campo disciplinar y los sentidos e instrumentos de evaluación que utilizan. Así, por ejemplo, encontramos cierta tendencia a enseñar y evaluar primero los contenidos disciplinares y enfoques didácticos para luego aplicarlos en la elaboración de planes de clase concretos. O, por el contrario, propuestas de enseñanza y evaluación orientadas hacia la producción en la que la teoría y la práctica se van entrelazando.

➤ *La evaluación desde el punto de vista de las estudiantes:*

El trabajo con los grupos focales se orientó con una dinámica de reflexión grupal a partir de preguntas abiertas y de un ejercicio de análisis de instrumentos de evaluación. A continuación realizamos una descripción inicial de las puestas en común, cotejadas comparativamente y organizadas en función de algunas categorías de análisis preliminares.

➤ *Sentido de la evaluación:*

En general, las estudiantes valoran las prácticas de evaluación como instancias formativas, pero se trata de una apreciación de lo que debería ser y sólo se manifiesta como una situación real en ocasiones particulares. En ningún caso defienden la evaluación como instrumento de verificación de un aprendizaje. No sólo porque no lo consideran significativo, sino también por cuestionar la validez de dicha pretensión ya que en un examen presencial de “pregunta-respuesta” en un tiempo acotado por ejemplo, no logran demostrar lo que saben ni se evidencia el proceso de aprendizaje. Excepcionalmente enuncian la necesidad de adquirir conocimientos específicos mediante metodologías más tradicionales.

Comparten el deseo y la valoración de apropiarse de los conocimientos, incluso construirlos de modo crítico y colectivo. Consideran que las instancias de evaluación son claves para ello pero dependen de los instrumentos y de los criterios del docente.

Además observan que estas instancias permiten trabajar y aprender desde el error, construyendo y valorando un proceso, a través de reformulaciones y reentregas, lo cual les demanda más trabajo y es más significativo para ellas. En sus palabras: “*Estamos a favor de las evaluaciones permanentes durante las clases, que se considere la participación de los alumnos que no sean clases meramente expositivas que reflejan el modelo de educación que criticamos actualmente. Nos parece acertado que existan evaluaciones domiciliarias que den lugar a una reflexión más profunda.*” (117 – TV)

Una limitación importante para experimentar la evaluación como instancia formativa y dar lugar a un proceso de elaboración – error – reelaboración es la calificación en sus tiempos y formatos. En sus palabras: “*En general se evalúan los resultados dejando de lado el proceso. Vamos al parcial y nos un*

número, aprobaste o no aprobaste y ya está.” (117- TM)

También señalan los efectos emocionales del sistema de calificación (sentimientos de presión y de influencia en el autoestima): *“Sugerimos la implementación de actividades que permitan al alumno demostrar sus conocimientos sin sentirse bajo la presión de ser calificado numéricamente.” (117 - TV)*

➤ *Criterios e instrumentos:*

La gran mayoría caracteriza que se encuentran con muy variados instrumentos: trabajos prácticos, parciales domiciliarios (individuales y grupales), ensayos, parciales presenciales, elaboración de proyectos y planes de clase. Pero predomina la pretensión de un modo de elaboración reproductivo de los contenidos trabajados.

En el caso del grupo del 52 -TM reconocen que predomina *“la evaluación tradicional: lección oral, memorística, evaluación lineal, división de temas.” “Muchas veces en las clases se trata de ser más constructivista pero en las evaluaciones se termina proponiendo un enfoque técnico.”*

Consideran más valiosos los instrumentos que implican desarrollo, reflexión y elaboración personal, por un doble motivo: se apropian de los conocimientos, sin olvidarse tan rápido y lo vinculan con las herramientas que deben aplicar luego en la práctica docente. Ven esas instancias como entrenamiento o ejercitación de la práctica docente, en particular en cuanto a la elaboración de proyectos o planes de clase.

Requieren consignas claras porque en ocasiones no comprenden qué se les está pidiendo.

Demandan que los instrumentos de evaluación impliquen ejercicios de producción y actividades de reflexión ya ejercitadas. Es decir que sean reflejo y consecuencia de un proceso de trabajo, porque identifican un problema de adaptación a ejercitaciones menos estructuradas o con estructuras novedosas, que si bien valoran, les generan desconcierto.

Consideran que los criterios suelen no ser claros, o incluso pueden no estar explicitados. Aún cuando son explícitos, en general señalan que sólo llegan a saber qué quiere un profesor cuando entrega las devoluciones o las calificaciones. Podemos deducir que los criterios son potestad de los docentes, no se analizan ni acuerdan con los estudiantes. En sus palabras: *“Uno se va acomodando a lo que piden, según el profesor. Hasta el primer parcial no sabes que te van a pedir. Después para el 2do te acomodas, ya sabes que pide, le sacas la ficha.” (52- TV)*

“Dicen que no quieren repetición pero al momento de corregir te exigen que tiene que estar la mirada del autor, reflejar la bibliografía. Vos das una respuesta que para vos es correcta y si para el profesor no lo es, está mal.” (52 - TV)

Ante estas situaciones la expectativa es: *“que nos den una devolución y fundamenten las correcciones que nos hicieron los docentes y tener posibilidad de defender nuestra postura.” (117- TV)*

Identifican incoherencias entre los criterios y los instrumentos en propuestas de evaluación que implican elaboración personal y luego son calificadas con un criterio de adecuación al contenido dado.

“No se evalúa de la misma manera que nos enseñan que se debe evaluar. Nos piden algo, desarrollar de una manera y nos evalúan de la forma tradicional. Si se pide un trabajo no tan convencional se debería evaluar de otra manera no de la forma tradicional.” (117 -TV)

También objetan que se enuncia la evaluación de los procesos pero no ven instrumentos adecuados ni indicadores explícitos para tal criterio.

Las alumnas del 117- TV observan que no hay criterios unificados institucionalmente, lo cual no sólo las afecta en cuanto a sus hábitos de estudio sino en el objetivo de aprender cómo evaluar.

A partir de estos primeros análisis nos preguntamos: ¿El problema es la variedad que exige adaptación? Más bien parece ser la falta de acompañamiento para dicha adaptación. ¿El problema es la variedad sin criterio explícito o con criterios contradictorios con el diseño y/o con los discursos?

¿Conviven posicionamientos contradictorios respecto de lo que es una apropiación válida del conocimiento: aquellos que pretenden que se repliquen las palabras de los autores y aquellos que pretenden producciones personales?

» Bibliografía

- » Achilli, E. (2005). *Investigación en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Santa Fé: Laborde Editor.
- » Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Ed. Morata.
- » Barbier, J.M (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- » Bourdieu, P. (1989). *Capital Cultural Escuela Y Espacio Social*. Paris: Ed. SIGLO XXI.
- » Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* - 2a ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A. Título original: *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. 1964. Paris. Les Éditions de Minuit.
- » Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- » Caramella, R., Larrinaga de Becker, I., Olivera de Bravo, Y. y Pinkowski, M. (2008), *La evaluación de los procesos de aprendizaje en un primer año de la carrera docente. Estudio de caso: Primer año del Profesorado del Inglés del Profesorado Superior de Lenguas Vivas de Salta*. Salta: INFD.
- » Argentina. Dirección General de Cultura y Educación. (2007) *Diseño Curricular Para La Educación Superior*, Provincia de Buenos Aires.
- » Foucault, M. (2011). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: 31a. ed., Siglo XXI editores.
- » Garber, A., Deppeler, E., Menapace, A., Roldán, S., Ferreyra, A., Korchick, M. E., Barrios, M. (2009). *Las concepciones acerca de la evaluación de la práctica de la enseñanza en los docentes de la institución formadora y de las instituciones donde se realizan las prácticas*. Chaco: INFD.
- » Geertz, C. (1983). *La descripción densa. Hacia una teoría interpretativa de la cultura. La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- » Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Imbernón, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.
- » Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas.
- » Perrenoud, Phillippe (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas, Colihue, Buenos Aires.
- » Sánchez Martínez, Y.: "El tema de la significación desde la construcción teórica. Una visión sociocultural de la significación", en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, Junio 2012, www.eumed.net/rev/cccss/20/
- » Shavelson, R y Stern, P. (1983) Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios y decisiones y conductas. En J. Gimeno Sacristan y A. I. Pérez Gómez. (Dir.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- » Zandomeni, N. y Canale, S. (2009) Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. Argentina. Universidad del Litoral.

El juego y el jugar en el Nivel Inicial. Exploración de la categoría de “disponibilidad corporal” en la formación de los docentes

ALTERA, Stella / UNTREF – stella.altera@gmail.com

ARIAS, Mónica Isabel / UNTREF – monicaarias206@gmail.com

GONZÁLEZ, Leticia / UNTREF

MONZANI Betina / UNTREF – bettinamonzani@yahoo.com.ar

RODRÍGUEZ, Mónica Beatriz / UNTREF – monicapsicom@hotmail.com

URIA, Ana María / UNTREF

Eje: Formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras claves: formación docente – corporalidad - disponibilidad corporal - juego y jugar

► Resumen

Consideramos la exploración exhaustiva de la categoría “disponibilidad corporal” en sus dimensiones expresiva y receptiva, esto nos permitirá reflexionar sobre el cuerpo de lxs maestrxs respecto de su disposición para lo lúdico, ya que en el nivel inicial, el juego y el jugar es territorio donde se afianza el cotidiano escolar.

Tanto en el diseño curricular del Nivel inicial de la Pcia de Buenos Aires (2008) como en la formación docente hay escasa mención al cuerpo de lxs maestrxs como lugar de mediación de la relación pedagógica y afectiva.

En dicha formación se ofrece un aprendizaje cognitivo y técnico del juego y del jugar. Entendemos que no es análogo conocer e informarse sobre “jugar” que “saber jugar”. Un conocimiento intelectual sobre el juego no garantiza la capacidad lúdica.

El objetivo general es explorar la categoría *disponibilidad corporal* en el campo del juego y el jugar a través del estudio de la formación de los docentes del nivel inicial. Adoptamos un enfoque cualitativo analizando las propuestas que emanan del Diseño Curricular de Nivel Superior para el Nivel Inicial, textos sobre la formación práctica del maestro respecto del juego y el jugar, entrevistas y observaciones en los ámbitos de la formación docente con estudiantes y profesorxs. Esta metodología y sus técnicas responden a la búsqueda y selección de datos que permita conocer tanto las prácticas como las representaciones y las experiencias de los sujetos así como la construcción conceptual del campo disciplinar.

Hemos advertido en investigaciones anteriores (2010/2011, 2012/2013) que en la formación docente y en la práctica pedagógica de lxs maestrxs de nivel inicial, el cuerpo *expresivo*, ligado a la mostración, transmisión y enseñanza, se encuentra sobrevalorado y reconocido en detrimento del cuerpo *receptivo*, ligado al alojamiento, la espera y la comprensión. Más aún, es esta dimensión de la disponibilidad corporal la que se encuentra por fuera de una representación consciente en lxs mixxs docentes.

► Problematizando el campo de la formación docente

Este estudio intenta visibilizar la función del cuerpo de lxs maestrxs en el jugar desde su formación de base.

La exploración exhaustiva de la categoría “disponibilidad corporal” en sus dimensiones expresiva y receptiva, nos permite abordar el cuerpo de lxs maestrxs respecto de su disposición para lo lúdico, ya que en el nivel inicial el juego y el jugar es territorio donde se afianza el cotidiano escolar.

No obstante, constatamos que tanto en el Diseño Curricular del Nivel inicial (DCNI) de la Pcia de Buenos Aires (2008) como en el Diseño Curricular de Educación Superior (2006-2007) (DCES) hay escasa mención al cuerpo como lugar de mediación de la relación pedagógica y afectiva. Sin embargo es en el mismo DCNI 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 lxs niñxs 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).

Así como el movimiento en tanto gestualidad con significación deviene en una trama significativa al ser leído, interpretado, nombrado por lxs adultos, siendo el cuerpo un instrumento privilegiado de simbolización (Mora, 2008; Le Breton; 2002), resulta imprescindible explorar la dimensión lúdica donde lo psicomotor hace su despliegue. En este sentido consideramos necesario valorizar el conjunto de experiencias que influirían en las formas que adquiere la actitud tónico postural de lxs maestrxs, por ejemplo: los antecedentes vinculados a su formación profesional docente, a sus experiencias infantiles y a su historia personal corporal en el juego y el jugar. Corroboramos en investigaciones anteriores la heterogeneidad que caracteriza al colectivo de maestrxs en cada institución educativa sea por la diversidad en el tiempo de ejercicio de la docencia y/o en la capacitación y/o en la formación profesional. Los registros de las voces de los propios maestrxs coinciden en que en dicha formación se ofrece un aprendizaje cognitivo y técnico del juego y del jugar. Entendemos que no es análogo conocer e informarse sobre “jugar” que “saber jugar”. Un conocimiento intelectual sobre el juego no garantiza la capacidad lúdica.

En su mayoría, lxs maestrxs no cuentan en su formación básica en el profesorado con los aportes de la Psicomotricidad o con un espacio de práctica y reflexión sobre la propia aptitud y actitud lúdica.

► *Objetivos y preguntas que atraviesan la investigación*

La categoría psicomotriz “disponibilidad corporal” nos ha resultado una eficaz herramienta para analizar la circulación de los cuerpos en el campo de la alteridad: cuerpo del niñx-alumnx y cuerpo del adultx-docente.

Las dimensiones correspondientes a la expresividad y a la receptividad, escasamente exploradas, forman parte del campo psicomotor observable en las prácticas pedagógicas y se vinculan al despliegue psicomotor en el juego y el jugar. Nos preguntamos ¿Qué formación recibe el futuro maestrx sobre el juego y el jugar del niño? ¿Dicha formación considera el lugar que tiene el cuerpo de lxs docentes en el juego y el jugar de lxs niñxs? ¿Cómo son afectadxs lxs docentes en su corporalidad en instancias en las que intervienen en el juego? ¿Cómo se abordan estas temáticas en las materias específicas de su formación? ¿Qué lugar tienen las experiencias infantiles de juego del propio docente? ¿Se las aborda desde la biografía escolar? ¿Cómo intervienen las dimensiones expresiva y receptiva de la disponibilidad ludico-corporal en la formación de lxs maestrxs? ¿Qué transformaciones se producen en lxs docentes en formación en relación al juego y al jugar?

Nuestra hipótesis interpretativa basada en los problemas enunciados anteriormente nos indica que *en la formación docente de Nivel Inicial se ofrece un aprendizaje cognitivo y técnico del juego y del jugar. En ésta se privilegia la dimensión expresiva en detrimento de la dimensión receptiva de la disponibilidad corporal. Entonces, en la formación docente la adquisición de conocimientos podría quedar disociada de las transmisiones y representaciones sobre el juego relacionadas con la capacidad lúdica.*

Es así que nos proponemos situar la problemática del cuerpo desde la categoría de análisis *disponibilidad corporal* durante el trayecto formativo de lxs maestrxs de nivel inicial particularmente en relación al eje temático del juego y el jugar.

El objetivo general del proyecto de investigación es explorar la categoría disponibilidad corporal en la formación de los docentes del nivel inicial en el campo del juego y el jugar. Esta problemática se indagará en uno o dos Institutos Superiores de Formación Docente del partido de Tres de Febrero de la Pcia de Bs As.

Los objetivos específicos son: 1) Indagar acerca de los principios y fundamentos del Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Inicial en relación al cuerpo y el jugar; 2) Comparar los principios y fundamentos que plantea el Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Inicial en los campos de saber: "Corporeidad y Motricidad", "Juego y desarrollo infantil" y con el espacio de las "Prácticas en terreno"; 3) Conocer las prácticas y representaciones de lxs estudiantes en relación al juego, el jugar y la capacidad lúdica y el lugar otorgado al cuerpo en términos de disponibilidad corporal; 4) Aplicar y testear herramientas metodológicas para producir conocimiento sobre la disponibilidad corporal en la formación de lxs docentes a nivel cognitivo, vivencial y práctico (Ficha de registro de la disponibilidad corporal, 2014-2015); 5) Indagar respecto de la concepción del juego y de la intervención de lxs docentes de nivel inicial en los estudiantes de ingreso y de egreso; 6) Rastrear y reconocer entre las categorías de género aquellas pertinentes a los fines de esta investigación.

➤ *Visibilizando el cuerpo... relevancia de la investigación*

Dar lugar a la subjetividad del futuro maestrx de nivel inicial en vinculación con la disponibilidad corporal en el juego y el jugar, pretende contribuir a la visibilización, comprensión y legitimación del lugar del cuerpo en los actos de enseñanza y de aprendizaje. Si bien es reconocida la corporalidad de lxs docentes como una de las variables intervinientes en la interacción adultx-niñx en el aprendizaje, hemos considerado pertinente su revisión en el interior de las prácticas pedagógicas en el nivel inicial.

Con este estudio estamos revalorizando el ingreso del cuerpo en la escuela de manera tal que puedan dialogar el discurso pedagógico y el discurso psicomotor, con los aportes de los estudios de género. Se trata de incorporar la dimensión psicomotriz en la formación profesional de los docentes de nivel inicial. Desde las instituciones educativas y en los Institutos de Formación Docente es necesario que se permita revivir, recrear y recuperar las propias vivencias lúdicas de lxs maestrxs, con el fin de enriquecer la disponibilidad lúdico-corporal en su tarea pedagógica con lxs niñxs pequeñxs.

Subrayamos los beneficios que derivan para lxs niñxs, el poder contar con la disponibilidad corporal de los maestros en las situaciones que promuevan el despliegue psicomotor entramado en un desarrollo psicomotor saludable. La formación del docente tendría no solo que facilitar sino también, revalorizar la disponibilidad corporal como matriz sensible de intercambio entre adultx y niñx.

➤ *Al encuentro de una metodología amigable y próxima a las problemáticas abordadas*

Este estudio se enmarca en una perspectiva interdisciplinaria donde dialogan saberes provenientes de la Psicomotricidad, las Ciencias de la educación, la Psicopedagogía, el Psicoanálisis y los Estudios de Género

Teniendo en cuenta los diferentes enfoques en investigación, adoptamos un enfoque cualitativo como estrategia de conocimiento. La búsqueda se dirige a relevar e identificar distintos tipos de hechos, unidades, fenómenos y palabras en torno a la corporalidad del estudiante-futurx docente para aplicar operaciones analíticas, que permitan clasificar, agrupar, relacionar y comparar para enumerar sus características, cualidades o atributos por comprensión. En este caso la exploración permitirá obtener nuevos datos y elementos que pueden conducir a formular con mayor precisión las preguntas y problemas que definen nuestra hipótesis interpretativa.

A los fines de nuestra investigación nos proponemos interrogar el saber pedagógico en relación al juego y el jugar durante la formación de los maestros con la herramienta conceptual "disponibilidad corporal". Hemos analizado las propuestas que emanan del Diseño Curricular de Nivel Superior para el Nivel Inicial y el Diseño del Nivel Inicial de la Pcia de Bs As, y textos que nos han permitido comprender posicionamientos actuales en la formación práctica del maestro de Nivel Inicial respecto del juego y el jugar a través de seminarios internos de lectura.

Consideramos pertinente participar-observar-estar en los ámbitos de la formación docente, con estudiantes y profesorxs de Institutos Superiores de Formación Docente como próximo paso en el diseño del trabajo de campo. Aquí, el método etnográfico será el más compatible con nuestro interés de conocimiento, siendo a la vez 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 lxs futurxs maestrxs. Las técnicas de recolección de datos que utilizaremos son las siguientes: encuesta de sondeo de representaciones a estudiantes y profesores participantes, entrevistas grupales o individuales en profundidad (seleccionados de la muestra total); administración del “Registro de la Disponibilidad Corporal” producto de la investigación 2014-2015, puesto a prueba en el contexto de una capacitación docente realizada en el marco del PVU⁴, aún no validado. Así, el corpus de análisis estará constituido por el registro etnográfico y por los textos que se construirán desgrabando y transcribiendo las entrevistas, notas de registros de campo, informes escritos producidos en los seminarios de lectura. 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.

► *Avances de la investigación: discusiones y reflexiones*

Luego de haber sido aprobado el proyecto de la presente investigación, y continuando la temática trabajada en el bienio 2014-2015, se implementa como estrategia de trabajo para el primer trimestre, reuniones con los integrantes del equipo y tareas específicas para cada miembro, que luego son trabajadas en dichos espacios grupales. Algunos de los objetivos propuestos para este periodo han sido: a) analizar y compartir conceptos teóricos a partir del material seleccionado por el equipo; b) compartir experiencias laborales e investigaciones anteriores para comprender las prácticas educativas y la problemática enunciada; c) vincular ambos objetivos, para generar posibles estrategias de intervención en el trabajo de campo.

Durante el trayecto de este primer periodo nos centramos en el análisis de los siguientes conceptos: disponibilidad corporal, juego y jugar, y formación de lxs maestros del Nivel Inicial. Todos ellos dan cuenta de la complejidad y las tensiones que se despliegan en el campo de la práctica, entre las cuales delimitamos tres de ellas: a) invisibilización del cuerpo y naturalización de acciones y actitudes; b) tensiones entre juego dirigido y juego espontáneo, c) tensiones entre lo que prescribe el diseño y lo que sucede en la práctica del ejercicio docente.

Al explorar la categoría “*disponibilidad corporal*” advertimos cierta ambigüedad en el interior del corpus teórico de la Psicomotricidad (Aucouturier, 2004; Ajuriaguerra, 1973; Berges, 1991; Valsagna, 2003; Brosio y Usategui, 1991). Nos propusimos saldar dicha ambigüedad recurriendo al pensamiento de, F. Jullien (2012), filósofo y psicoanalista francés, quien sugiere que la *disponibilidad* es una noción que ha permanecido subdesarrollada en el pensamiento occidental, la cual debería pensarse como categoría ética y cognitiva. Este autor esboza que el déficit de la noción se debe a que debilita el lugar desde donde el sujeto se representa como pleno, esto es, cubriendo al máximo con su presencia toda la extensión de la identidad del sujeto. La disponibilidad implica no solo la oposición dis, sino la difracción en todas direcciones de la posición. Propone, entonces, pensar la disponibilidad desde el pensamiento oriental donde “la disponibilidad [...] es el fondo mismo del pensar”; es la condición de posibilidad para acceder a la sabiduría y el conocimiento. Entiende a la disponibilidad como la disposición sin disposición fija; como respuesta a la sollicitación que surge, manteniendo el abanico abierto sin rigidez ni evasión. Conocer, dentro del pensamiento chino, no es tanto hacerse una idea, sino “estar disponible a algo”. En este sentido entendemos que el cuerpo, como atributo de la disponibilidad que nos interesa, comparte los principios asignados por Jullien para la disponibilidad, constituyéndose en categoría ética y cognitiva: el cuerpo es instrumento esencial para acceder al conocimiento y al cuidado y saber sobre sí mismo. Le damos así consistencia a la categoría que denominamos “*disponibilidad corporal*”. A su vez consideramos que la extrapolación de esta categoría al ámbito educativo

4 Programa de Voluntariado Universitario: Del cuerpo del niño al cuerpo del docente en las prácticas pedagógicas del nivel inicial.

tendría sus limitaciones. En este sentido, resignificamos el concepto dentro del campo profesional de la Psicomotricidad diferenciando una *disponibilidad psicomotriz* construida como herramienta de trabajo durante la formación del psicomotricista, de una *disponibilidad corporal* que corresponde para todo sujeto humano. Desde nuestra perspectiva, una disposición sin disposición fija, referida a “un volverse disponible según el momento” enlaza la dimensión temporal, entendida como ritmo en el intercambio de disponibilidades, cuestionando la fijeza de una disponibilidad como una entrega total y continua, referida a la dimensión receptiva tal como recabamos de las entrevistas y diálogos sostenidos con lxs maestrxs.

Ampliando nuestra pregunta sobre las condiciones de las que se nutre la disponibilidad corporal, sostenemos que la disponibilidad del cuerpo es en relación al otro, a los otros, por ende, se despliega en el campo de la alteridad. Retomando las consideraciones de Valsagna (2003,2013) respecto de la vertiente expresiva correspondiente a la categoría disponibilidad corporal, consideramos por nuestra parte las dimensiones expresividad-receptividad, en una clara ruptura de las lógicas dualistas, introduciendo una concepción en la que ambas dimensiones se encuentren entrelazadas y en relación dialéctica, esto es, sosteniendo la tensión que surge entre ambas. Respecto del cuerpo, el campo de la recepción se alimenta del campo expresivo y viceversa. Justamente, hemos advertido en investigaciones anteriores (2010/2011, 2012/2013) que en la formación docente y en la práctica pedagógica de lxs maestrxs de nivel inicial que el cuerpo *expresivo*, ligado a la mostración, transmisión y enseñanza, se encuentra sobrevalorado y reconocido en detrimento del cuerpo *receptivo*, ligado al alojamiento, la espera y la comprensión. Más aun, es esta dimensión de la disponibilidad corporal la que se encuentra por fuera de una representación consciente en lxs mismxs docentes.

El estudio de la categoría disponibilidad corporal nos ha permitido definir dos dimensiones y cuatro indicadores para cada una de ellas: 1) dimensión *receptiva*: 1.a escuchar, 1.b observar, 1.c esperar, 1.d alojar (resonancias tónico-emocionales); 2) dimensión *expresiva*: 2.a mirada, 2.b voz, 2.c uso de la palabra, 2.d gestualidad.

Más aún, desde una perspectiva de los estudios de género (Becerra, 2015) intentamos leer cómo se entrelazan las dos dimensiones de la disponibilidad corporal, y cómo el cuerpo en su dimensión receptiva (que aloja, espera etc) prácticamente no es representado en la formación docente y diríamos, entre lxs docentes en general. A esta idea se le superpone, aquella en la que el cuerpo del placer no aparece; aparece con más fuerza el cuerpo -cuando lo hace- como cuerpo sufriente, cuerpo del goce. En el análisis de datos encontramos insistencias y coincidencias que permiten pensar por un lado la disponibilidad corporal entendida como una predisposición extrema e inagotable en el polo de la receptividad, allí donde insisten expresiones como “**siempre** estoy disponible y a disposición del niño”, “entrega **total**”, “todo mi cuerpo”. “**obligadamente** atenta”. “disponible **a pesar de todo**”. “Siempre”, “muy”, “todo el tiempo” van connotando una receptividad ligada al esfuerzo continuo, que a su vez se complementa con un exceso en el polo de la expresividad. No solo como gestualidad excesiva y tono de voz elevado e intenso, sino denotando una posición subjetiva idealizada de “entrega ilimitada” y de una respuesta que abarque toda la demanda del niño. Tal idealización de una presencia absoluta guarda relación con una concepción en esta vertiente de la disponibilidad corporal hacia el niño, como “impacto” en su reverso, sobre la corporeidad física, intelectual y emocional del docente implicadx. Quedando por lo tanto el “ser docente” ligado a la disponibilidad corporal pero en el sesgo del detrimento y agotamiento físico y mental. Por otro lado, un grupo de respuestas relevadas apuntan a la disponibilidad corporal enlazada a “la intervención adecuada” en el momento de resolver conflictos entre los niños. En esta vertiente la disponibilidad se presenta como sostenida desde un ritmo de actividad/espera, donde aparece nombrada la posibilidad de sentir emociones negativas, ubicadas como “enojo” “tristeza” o “situaciones de conflicto”. A su vez se amplía el horizonte de la disponibilidad corporal en su articulación a la disponibilidad institucional, entramándose, lo individual y lo colectivo. En esta vertiente entonces, en lugar de impacto, se releva el intercambio como flujo entre disponibilidades: la del docente y la de lxs niñxs, la de ambos y la institución. Vemos que lxs docentes, o bien desconocen la implicancia de su cuerpo en los actos de enseñanza y aprendizaje, o suponen que la implicancia del cuerpo en el aprendizaje es un hecho que le sucede con exclusividad a lxs niñxs y por ende lxs excluye. Más aun, desde una perspectiva de los estudios de género en educación, lxs maestrxs no se incluyen como sujetos de esta categoría, a lo sumo es una preocupación incluir esta perspectiva, “niñas y niños” como sujetos de la educación. Esto ha generado un espacio de preguntas

cuyo eje se centra en el reconocimiento de género como tema para lxs propixs maestrxs. En este sentido, la “disponibilidad” podría ser considerada como una de las tantas dimensiones de la categoría de género con matices, similitudes y diferencias para lo femenino y lo masculino. Una de las tantas preguntas orientadoras podemos enunciarla del siguiente modo: a través de qué procesos, una “niña” deviene en “mujer-maestra”, cómo se inscriben en el cuerpo los mandatos y ordenamientos performativos que naturalizan el imaginario social de “niña buena y tranquila”, “linda y graciosa”, “sensible y amorosa”, que organizan, legitiman y disciplinan los cuerpos. *Maneras de ordenar sus acciones, sus atributos, sus sentimientos para devenir mujer blanda-pasiva-sensual-maternal* (Fernández, 2009).

Pesquisamos entre lxs docentes una disponibilidad corporal con disposición fija ligada a ideales culturales de “entrega total e ilimitada” a la infancia y a la enseñanza (Graziano, 2015), una mujer-maternal dispensadora de los cuidados de la infancia. En esta línea, para Viotti, y Jufre (2013) las representaciones existentes sobre la docencia, aparecen vinculadas a la idea de maternidad y existe toda una trama donde lo asociado a “la naturaleza” se entreteje en el discurso escolar⁵. Por tanto las mujeres serían el “instrumento innato” ideal para el éxito de la enseñanza, quedando el cuidado y la ternura, como componentes asegurados en su destino supuestamente biológico (Becerra, 2015). Estas autoras relacionan dichos argumentos con el imaginario hegemónico sobre “la entrega, el sacrificio y la consagración a la vida docente”. Consideraciones que aluden al fuerte arraigo de la maestra-madre, inseparable de la idea de una disponibilidad corporal que se sostiene en el sacrificio y la entrega a la tarea docente como consagración.

Otra de las temáticas abordadas, analizadas y debatidas en los intercambios grupales ha sido el juego y el jugar de lxs niñxs. Es importante comprender que al hablar de juego en niñxs, no podemos dejar de ubicarlo en relación con el docente en formación y el docente en ejercicio, en el marco de la presente investigación.

Mencionaremos algunas de las reflexiones que han producido nuevas ideas y han permitido generar estrategias de acción para enriquecer la investigación.

Uno de los espacios más significativos para el juego grupal de lxs niñxs, en el Jardín y en la escuela está representado por un patio que no siempre considera el despliegue psicomotor propio del juego infantil. Es preciso tener en cuenta también que en muchas instituciones no se permiten juegos donde se demanda correr y saltar. Y otras donde no se permite usar el patio en el tiempo de recreo.

Por otro lado, muchxs de los docentes de Nivel Inicial, poseen una formación limitada, en relación al juego y al jugar. Esto obstaculiza su inserción en el espacio lúdico. Tanto en el diseño curricular del Nivel inicial de la Pcia de Buenos Aires (2008) como en la formación docente hay escasa mención al cuerpo de lxs maestrxs como lugar de mediación de la relación pedagógica y afectiva. En dicha formación se ofrece un aprendizaje cognitivo y técnico del juego y del jugar. En este sentido sabemos que no es análogo conocer e informarse sobre “jugar” que “saber jugar”. Un conocimiento intelectual sobre el juego no garantiza la capacidad lúdica y la disponibilidad ludica-corporal. En ocasiones los maestros consideran que su “entrada” al juego, tiene consecuencias tales como perder el control de la situación y desvirtuar el juego de lxs niñxs. Aquí aparece la contradicción entre juego dirigido y juego espontáneo.

Estas reflexiones han propiciado otras, referidas al tipo de juego que se ofrece en el Nivel Inicial y el lugar que sostiene el docente en la intervención y coordinación de los juegos.

Es preciso que en la formación puedan aprender también a ser “partenaire”, “testigo” y “garante” del jugar, interviniendo de manera tal que se propicie la evolución del juego, identificando y observando sin interferir en el juego espontáneo de lxs niñxs.

También se han puesto en debate otras preguntas en relación al jugar: ¿El docente enseña a jugar?; ¿Por qué el momento de observación del espacio lúdico en el patio y en el aula no es comprendido como un momento prioritario para los docentes? ¿Cuál es el espacio previsto en la Formación Docente para las prácticas lúdicas?

Estos intercambios son representativos de un debate más amplio que permitirá generar estrategias anticipatorias a la llegada a terreno, prevista para un periodo más avanzado de la investigación.

5 En otra investigación dirigida por Becerra se está investigando la problemática de las representaciones de lxs docentes sobre la maternidad, los géneros, la ciudadanía (y en el nuevo período, también sobre el amor romántico). Un breve recorrido de la investigación (2012-13 y 2014-15) se puede ver en Becerra (2015).

Asimismo previendo la preparación del trabajo de campo se propuso la realización de entrevistas informales a docentes de Nivel Superior principalmente de los campos de saberes: “Corporeidad y Motricidad” y “Juego y desarrollo infantil”, ensayando lo que serán las entrevistas. Algunas de las preguntas diseñadas para las mismas serían las siguientes: ¿La formación que brinda como profesor/ra ofrece recursos a los estudiantes para las prácticas relacionadas con el juego?; ¿Por qué lo piensa de este modo?; ¿Cómo se evalúa este aspecto?; ¿Con qué métodos?; ¿Cómo aprenden los futuros maestros de nivel inicial a jugar con los niños?

Por último, otra de las temáticas abordadas y analizadas por el equipo han sido los Diseños Curriculares de Nivel Inicial y el de Educación Superior. Respecto a esta temática abrimos interrogantes para visualizar algunos de los sentidos que propone el Diseño Curricular para la Educación Superior de los futuros docentes del Nivel Inicial: ¿Que se le pide al estudiante-docente cuando aborda la práctica áulica?

La Formación del docente es pensada como un campo problemático de teorías y prácticas que incluyen la complejidad de lo socio-histórico. El estudiante construye en el proceso de formación la mirada reflexiva hacia la multiplicidad y diversidad de cuestiones que atraviesan la práctica. El Diseño Curricular, por su parte, parece estar pensado para formar sujetos autónomos, que puedan analizar las prácticas situadas y en su singularidad.

Nos interesa indagar cómo los procesos formativos y los dispositivos con los que se organizan contenidos, estrategias, articulaciones de campos de conocimientos y prácticas en terreno son andamiajes suficientes que colaboran, para desarrollar sus trayectorias de formación personal.

También hemos visualizado intersticios en la organización de la Formación Docente donde pueden crearse espacios de intercambio que abren al diálogo con otros campos de conocimiento, permitiendo analizar la práctica en el contexto del aula, donde la diversidad, la complejidad, lo no previsto irrumpe, interpellando a las teorías.

Los Formadores de los futuros docentes, ¿Pueden abrir interrogantes sobre su ~afectación~ a determinadas teorías de conocimiento, que muchas veces obturan el proceso de construcción de subjetividades profesionales autónomas?

Los relatos tanto de los profesores como de los docentes en las instituciones, dan cuenta en forma de quejas y demandas, cuestionamientos críticos sobre dicha formación.

¿Quiénes son estos sujetos -estudiantes?, ¿Cómo pudieron desplegar la biografía escolar y proyectar su trayectoria formativa? La formación docente los ve como jóvenes docentes en formación, mirados desde sus potencialidades, como activos, en pleno desarrollo y sujetos de derecho, aspirando a contribuir a su autonomía y a su integración social crítica. Compartimos la concepción que sostiene Souto (2010) respecto de la formación práctica, como un campo de problemáticas atravesada por “... lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo campo.

La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico sino que debe alimentarse de las problemáticas que el mundo actual plantea, conociéndose, reconociéndose, reflexionando acerca de ellas y del impacto que ellas tienen en la identidad de los sujetos” (p.4). Sujeto adultx en vías de formación pre-profesional-profesional en “...un camino que se construye desde la singularidad a través de la comunicación y relación con otros, camino que significa un desarrollo, una dinámica personal. No es una trayectoria establecida desde lo externo, prefijada, sino un trayecto vital que se construye en la experiencia y a lo largo del tiempo”. (p.5).

En la formación la discusión sobre la disponibilidad corporal del estudiante, cuando ésta es puesta en un circuito de reflexión y pregunta, parece quedar destinada al momento de la práctica áulica en los Jardines de Infantes y Jardines Maternales.

El Diseño Curricular tiene la cualidad de la “apertura” en relación a los procesos de reflexión y discusión dentro de los Institutos, como punto de partida, para potenciar articulaciones y realizar especificaciones curriculares. También brinda espacios concretos para que los alumnos puedan realizar trayectorias de formación opcionales, siendo líneas de acción institucional y espacios de definición institucional.

Los interrogantes que abrimos para esta investigación, se apoyan en la construcción de dispositivos, a partir de poder visualizar la cuestión de la disponibilidad corporal como un campo problemático para ser abordado con otros campos del saber, en forma interdisciplinaria.

¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que perciben y proponen las instituciones, en relación a la corporeidad de los futuros docentes? y ¿Si no lo perciben como un obstáculo, como pueden proponer abordajes desde lo institucional? El desafío consiste en poner en clave de reflexión lo que prescribe el Diseño Curricular a través de los contenidos en *Corporeidad y Motricidad* dentro del Campo de los Saberes a enseñar y *Juego y Desarrollo Infantil*, dentro del Campo de la Subjetividad y las Culturas, y si esta categoría, disponibilidad corporal, posibilita situar otra mirada hacia la corporeidad del sujeto pedagógico.

En el mismo nivel de análisis encontramos lo que prescribe el Diseño del Nivel Inicial a los docentes, en relación al juego y el jugar, los materiales, el espacio y la perspectiva de género, analizando lo que para este Diseño significa “estar disponible”.

Instituciones de Formación Docente, Jardines de Infantes y Jardines Maternales imprimen demandas en la formación profesional de los Docentes a los que se les reclama estar disponible corporalmente cuando de manera contradictoria deja el cuerpo de los sujetos fuera de este análisis. Las demandas que se le hace al estudiante futuro docente, en este periodo histórico ¿Revela las contradicciones actuales? Cuando se prescriben las formas de intervenir en cada Área de enseñanza en el Nivel Inicial: ¿Desde qué perspectiva los estudiantes futuros docentes construyen un “saber estar disponible corporalmente” en el juego y el jugar con lxs niñxs?

» Conclusiones

Resulta complejo pensar en una conclusión, cuando el escrito que compartimos da cuenta del transcurrir de los primeros tiempos de una investigación. Pero, a manera de conclusión de este relato, de esta ponencia, podemos transmitir que se han producido movimientos que dan cuenta de la reconfiguración del equipo que se ha enriquecido con la incorporación de miembros de la comunidad educativa de la Lic. en Psicomotricidad, específicamente, la docente de la asignatura Problemas de Aprendizaje y el ex-directivo de uno de las Instituciones de nivel Inicial con la cual venimos trabajando desde hace más de ocho años, revalidando y valorizando el trabajo interdisciplinario. En este momento nos encontramos profundizando en la elección de las herramientas metodológicas, seleccionando la muestra, esto es, preparando el trabajo de campo.

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 diálogo entre discursos y saberes que sustentan la formación docente.

» Bibliografía

- » Becerra, M. (2015): “Representaciones de género, maternidad y ciudadanía en la educación argentina en los inicios del siglo XX y del siglo XXI”, en Fernandez Lamarra, N. y Mundt, C. (orgs.) *Estudios de Política y Administración de la Educación. Investigaciones Educativas en la UNTREF*. EDUNTREF, Saenz Peña, Buenos Aires, pgs. 145 – 155.
- » Brosio, A. Y Usategui, E. (1991) La disponibilidad corporal del docente. En: *Cuadernos de psicomotricidad y educación especial* N°4, Bs As, Argentina. Elea S.A.
- » Fernandez, A.M. (1992) *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- » Gonzalez, L (2009) *Pensar lo psicomotor* Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF
- » Jullien, F. (2012) *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis*. Buenos Aires: Ed El cuenco de plata. Cap. 2 pág 23/28.
- » Graziano, N (2015) *Voces de maestros. Infancia, escuela y enseñanza*. Buenos Aires: EDUNTREF
- » Rodriguez, M.; Arias, M. Uria, A. M. (2014) “El cuerpo del docente en las prácticas pedagógicas del nivel inicial. Revisión de la categoría de análisis disponibilidad corporal”. Ponencia en V Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de investigadores/as en Formación en Educación 25, 26 y 27 de noviembre de 2014 | FILO: UBA
- » Rodriguez, M. (2014) “Recomendaciones en torno al juego y el Nivel Inicial”, Revisión bibliográfica correspondiente a una *Propuesta de inclusión de la dimensión lúdico-corporal en el Nivel Inicial (45 días a 5 años) desde una perspectiva psicomotriz*, presentada a la Comisión de Educación del Senado de la Provincia de Buenos Aires.
- » Souto, M (2010) “*Elucidación crítica sobre la formación docente*”. En Itinerarios educativos 4 - 4 – 2010, 83-92

- » Valsagna, A. (2013) "La disponibilidad corporal del psicomotricista. Perspectivas sobre un saber que se construye durante la formación corporal." Directora Académica: Dra. Patricia Aschieri. Taller de elaboración de trabajo Final de Grado de la Lic. de Psicomotricidad, UNTREF.
- » Viotti M. y Jufre A. (2013) *Identidad de género en la escuela: una mirada desde el nivel inicial y el primer ciclo*. La Aljaba, Segunda época. Vol.XVII Pág 169/178.

Análisis de dispositivos didácticos emancipatorios: el aula como “espacio de posibilidad” para la praxis transformadora desde una didáctica de autor

ANGELINO, Flavia / UBA - didacticapaley@gmail.com

AGADIA, Karin / UBA - didacticapaley@gmail.com

PAGANI, Wanda / UBA - didacticapaley@gmail.com

Eje: Formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras claves: formación - didáctica - dispositivos- enseñanza - identidad

» Resumen

Desde el equipo interdisciplinario de la cátedra de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje -Profesorado de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA-, abrimos la óptica que busca la elaboración de instancias analíticas en cuanto a la construcción de saberes que promuevan la pregunta por el sentido de la enseñanza y por la posibilidad de la autoría. Es entonces que desde los siguientes dispositivos, se elabora una propuesta colectiva en torno a la relación entre la sociología y la enseñanza, donde son los cursantes (sociólogos en instancias de formación docente) quienes dan voz y sentido a un espacio de reflexión acerca del conocimiento sociodidáctico:

- » la evocación, didactobiografía y reflexión sobre la propia trayectoria socioeducativa que permite la apropiación y reflexión sobre diversas modalidades o matrices de aprendizaje.
- » el portafolios como síntesis crítica y abierta al diálogo entre enseñanza y evaluación, dispositivo que permite la valoración y autovaloración del proceso de aprendizaje.

Son estos ámbitos los que permiten la recolección de información y datos primarios que, mediante el análisis de discursos y consideración crítica del proceso en la asignatura, brinda potencialidades para la reflexión de la sociología y la didáctica, en cuanto a disciplinas situadas e implicadas en su basamento de análisis y reflexión sobre la enseñanza como práctica social compleja. La apertura de las voces (individuales y colectivas) es, no solo parte de los objetivos de la enseñanza, en términos de autoría, sino que también posibilita la visión de un entramado simbólico⁶ que construye a las modalidades de enseñanza en el nivel superior y a la estructura académica como un espacio donde los relatos⁷ crean realidades y estructuras⁸.

6 Siguiendo los planteos del interaccionismo simbólico, consideramos que comprender lo social es ser conscientes que la realidad se construye en el movimiento, devenir histórico de posibilidades.

7 Ver Ricoeur, P., (1999) *Historia y Narratividad*, Barcelona: Paidós.

8 “El *habitus* es el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. (...) El *habitus*, generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción.” (García Canclini, 1990, 26)

► *Los problemas que construyen problemas de investigación*

“todo proceso de investigación forma parte de un desarrollo más vasto: el desarrollo de la historia en la que se genera todo producto científico y a la que todo producto retorna como una condición de los nuevos procesos.”⁹

Al hacer relación a la noción de praxis, partimos de la producción de conocimiento fáctico que nos provee una práctica profesional de intervención social específica: la experiencia de enseñanza en la cátedra de Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje del Profesorado en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. En este sentido es en la puesta en acto, de los dispositivos didácticos emancipatorios que ofrece la propuesta de enseñanza de la cátedra, que surgieron los interrogantes que dieron inicio al proyecto de investigación. Estos se elaboran abriendo como problemáticas la tensión entre acción y dicción, entre autoría y actuación, entre las matrices de aprendizaje estructurantes y las aristas donde ser protagonista del propio discurso:

El marco de la “Didáctica de Autor” caracteriza los dispositivos didácticos que constituyen el basamento de la propuesta formativa de la cátedra a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué sucede cuando el sociólogo se presenta como coordinador de grupos de aprendizaje?, ¿Qué situaciones lo interpelan a la hora de estar dentro de la clase?, ¿Cuál es la sumatoria que se da en contextos cada vez más complejos, cambiantes, problemáticos y problematizados?, ¿Qué pasa cuando “se está dentro del microscopio”, cuando se es parte del observable, cuando se es autor?

► *La dicción es acción en la clase*

Al inicio de la cursada proponemos como dispositivo didáctico la *e-vocación*: didactobiografía y reflexión sobre la propia trayectoria socioeducativa que permite la apropiación y reflexión sobre diversas modalidades o matrices de aprendizaje¹⁰. También el *portafolios*, que se construye durante toda la cursada como síntesis crítica y abierta al diálogo entre enseñanza y evaluación, y permite la valoración y autovaloración del proceso de aprendizaje.

La producción final de cada *portafolios* de trabajos permite la unión de dispositivos y matrices de aprendizaje mediante una mirada reflexiva y crítica, construyendo así la noción identitaria en proceso y movimiento. Una *didáctica de autor* surge en este ámbito donde ver procesos (praxis), en tanto contexto que se presenta como condición de posibilidad de la investigación.

► *La formación como recorrido: del trayecto a la trayectoria*

El proceso de formación entendido como recorrido, como trayecto y trayectoria, repone en el proceso al sujeto-actor como partícipe necesario del proceso. Haceres y reflexiones se articulan en las propuestas presentadas con la experiencia vivencial de los formados, haciendo del trayecto común una trayectoria singular que se despliega en relatos y creaciones originales.

En trayecto¹¹ devenido en trayectoria a través de la vivencia que ofrecen los dispositivos ofrecidos por la cátedra, los sociólogos – docentes construyen formas de saber didáctico en movimiento *de sí mismos sobre sí mismos*¹². Cada instancia habilita el espacio para la acción y la reflexión conjunta que permite rastrear sobre sí mismo las marcas de las tradiciones y las formas de lo social que configuran matrices y prácticas. El explicitación y el reconocimiento hacen emerger un saber acerca de la enseñanza que es a particular y general.

9 Samaja, J., (2006), *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires, EUDEBA. P. 43

10 Ver Quiroga, Ana P. de, (1991), *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.

11 Ver Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, M.J., (2009), *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias*, Buenos Aires, Paidós

12 Ver Ferry, G., (2008), *Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores*, Serie los Documentos 6, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

La formación se presenta como un espacio de producción y coproducción de saberes en los que se recortan estilos personales y marcas propias de la enseñanza de la sociología. La didáctica cobra vitalidad y movimiento en un proceso de formación, nunca acabado, sino en devenir reflexivo que hace del saber didáctico un saber situado y contextualizado.

► *El objeto cultural: somos palabras, somos historias*

El objeto de investigación se constituye en torno al análisis de las trayectorias socioeducativas (evocación, relatos) y las prácticas docentes (didáctica de autor) de los sociólogos-docentes y en formación, que optan por la capacitación en el profesorado de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires).

El objeto de investigación propuesto es constituido por las evidencias de entramados simbólicos que, los sociólogos en su formación docente, elaboran dentro de los dispositivos antes planteados.

La e-vocación, en instancias iniciales del recorrido en la asignatura, es un hito fundante donde los sociólogos comienzan a escuchar su propia voz: “contar es contarse”. La oralidad es la puerta de ingreso para poder considerar formas de vivencia y apropiación significativa durante los procesos de aprendizaje en los cuales cada cursante ha sido interpelado¹³.

Identidades que ponen en tensión deudas y legados, horizontes de posibilidad y obstáculos a desafiar¹⁴. Cada relato busca adentrarse (en primera persona) en espacios donde la subjetividad ha sido construida. Asimismo, el posicionamiento en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, permite vehicular formas de eticidad y crítica¹⁵, no solo para los protagonistas, sino también para los contextos, los cuales son interpelados desde la pregunta fundada.

La reflexión es entonces situada y contenida mediante el análisis del propio discurso: son los sociólogos quienes ven sus propias trayectorias desde los conceptos de enseñanza y aprendizaje.

Los procesos generan miradas y firmas, es así que el *portafolios* de trabajos, habilita la reconstrucción de dichos procesos. Rico en evidencias empíricas, nos permite considerar lo identitario como movimiento y tensión, como apropiación y recorrido¹⁶. Cada trabajo presentado, así como la reflexión sobre los mismos y un plus de sentido dado por el formato “abierto a la creatividad” que, toman la “puerta” abierta en la *evocación* y la constituyen en “puente”: espacio multidireccional donde la autoría didáctica es posible¹⁷.

La problemática que guía la investigación es: ¿Cuáles son las formas y sentidos en torno a la configuración de los saberes didácticos que los sociólogos docentes construyen tanto en la formación, entendida como trayectoria, como en la propia práctica de la enseñanza de la sociología?

La sistematización de estos “observables”, mediante la metodología de análisis de discurso cualitativo (historia oral), habilita la construcción de una mirada reflexiva para con las prácticas de enseñanza, no solo en el nivel superior de la misma, sino que también en la elaboración donde considerar la enseñanza como práctica social compleja en nuestra sociedad actual¹⁸.

13 Ver Cols, E., (2011), *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: Homo Sapiens.

14 Astolfi, J. P., (2001), *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas*, Sevilla, Diada Editora.

15 Al respecto ver Meirieu, P., (1987), *Aprender sí. ¿Pero cómo?*, Barcelona, Octaedro.

16 Ver Alliaud, A., (2004), “La escuela y los docentes: ¿eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica” en *Sanos, Santos y Sabios: Pobreza y Educación. Cuadernos de Pedagogía, Año VII, N° 12*, Rosario, Libros del Zorzal.

17 Es aquí donde consideramos lo que Viviana Mancovsky llama como imperativo para con la otredad y lo vincular en la enseñanza: el pugnar por la construcción de un “sujeto erguido”, un actor, tanto individual como colectivo, que sea protagonista de su propio aprendizaje. El docente como mediador en la amplia dimensión de saberes, es posibilitador entonces de este andamiaje identitario, donde el estudiante -participa del proceso socioeducativo- se exprese a la vez en dicho proceso. La idea de buena enseñanza busca entonces dotar a quien aprende de herramientas para su propia autonomía. Educar es crear las condiciones de emancipación del otro, no simplemente guiar el aprendizaje, sí y por sobre todo, reconocer la diversidad del mismo. Ver Mancovsky, V., (2010, noviembre 11-13), “Los jóvenes que llegan a la Universidad y los profesores que los reciben: el cuidado a través de la enseñanza”. En *IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas; y, Mancovsky, V., (2011), *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires, Paidós (Cuestiones de Educación). También: Quintar, E., (2012), *entrevista para la Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle, Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina*, disponible on line en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf>. Bogotá. Colombia.

18 Sennett, R., (2000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. También Bauman, S., (1999), *La globalización consecuencias humanas*. Fondo de cultura económica, Buenos Aires.

► Consideración de autoría: de los sujetos discursivos a la acción que permite la propia voz del autor del relato

Reflexionar sobre la enseñanza es una acción que, desde estos observables constituidos en enclaves culturales, se posiciona como crítica y praxística: el “puente-puerta”¹⁹ es establecido en sentidos de apropiación y aprendizaje, donde los sujetos del discurso disciplinar, transfieren sus saberes en torno a la acción-actuación²⁰ para así constituir la capacidad de la propia dicción en una didáctica de autor, crítica y situada.

Los sociólogos-docentes evidencian este pasaje (nunca unidireccional, ya que implica modelos identitarios en tensión) mediante su vivencia en la asignatura. La posibilidad de emancipación que construye el análisis discursivo es real, desde la apropiación de saberes y el movimiento hacia la construcción de los mismos en el plano de la enseñanza de la sociología. Es este ámbito donde nuestros cursantes tendrán una voz reflexiva y propia, una autoría que consolide una enseñanza ética²¹ y transformadora de realidad y realidades.

► Bibliografía

- » Alliaud, A., (2004), “La escuela y los docentes: ¿eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica” en *Sanos, Santos y Sabios: Pobreza y Educación. Cuadernos de Pedagogía, Año VII, Nº 12*, Rosario, Libros del Zorzal.
- » Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, M.J., (2009), *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias*, Buenos Aires, Paidós
- » Astolfi, J. P., (2001), *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas*, Sevilla, Diada Editora.
- » Bauman, S., (1999), *La globalización consecuencias humanas*. Fondo de cultura económica, Buenos Aires.
- » Bourdieu, P., (1990), *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.
- » Cols, E., (2011), *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: Homo Sapiens.
- » Ferry, G., (2008), *Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores*, Serie los Documentos 6, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- » García Canclini, N., (1990), “La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”, en Bourdieu, P., *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.
- » Goffman, E., (2013), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- » Mancovsky, V., (2010, noviembre 11-13), “Los jóvenes que llegan a la Universidad y los profesores que los reciben: el cuidado a través de la enseñanza”. En *IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas.
- » Mancovsky, V., (2011), *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires, Paidós (Cuestiones de Educación).
- » Meirieu, P., (1987), *Aprender sí. ¿Pero cómo?*, Barcelona, Octaedro.
- » Ricoeur, P., (1999) *Historia y Narratividad*, Barcelona: Paidós.
- » Quintar, E., (2012), *entrevista para la Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle, Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina*, disponible on line en: <http://www.ipeca.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf>. Bogotá. Colombia.
- » Quiroga, Ana P. de, (1991), *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- » Samaja, J., (2006), *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires, EUDEBA.
- » Sennett, R., (2000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*.
- » Simmel, G., (1998), *El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura*, Ediciones Península, Barcelona, España.

19 Ver “Puente y Puerta” en Simmel, G., (1998), *El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura*, Ediciones Península, Barcelona, España.

20 Goffman, E., (2013), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.

21 Cuando se alude al rol ético docente se establece un nexo ineludible con la intencionalidad, al respecto ver Filloux, J.C., (1996), *Intersubjetividad y Formación*, Buenos Aires, Serie Los Documentos, FFyL-Ed. Novedades Educativas.

El enfoque (auto)biográfico-narrativo en educación: un estudio en torno de la producción de saber pedagógico en la formación inicial de docentes

ARGNANI, Agustina / UBA - agustina.argnani@gmail.com

Eje: Formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: formación docente inicial – pedagogía - investigación educativa - investigación (auto) biográfica y narrativa*

► Resumen

En este trabajo me interesa presentar algunos lineamientos del plan de investigación que recientemente he iniciado en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la FFyL/UBA. El estudio se propone contribuir al campo de la pedagogía de la formación docente y producir conocimientos acerca de las prácticas y dispositivos de la formación docente inicial que hacen uso de modalidades de investigación educativa como estrategia formativa y se estructuran en torno de la producción de conocimiento pedagógico. Particularmente, se focaliza en describir en profundidad, documentar y analizar de qué manera, a través de qué prácticas discursivas y mediante qué procesos de investigación se diseñan y llevan adelante dispositivos de formación apoyados en los principios teórico metodológicos de la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación.

En los últimos años, se han venido desplegando y consolidando numerosas experiencias y modelos de desarrollo profesional docente centrados en la investigación de la propia práctica y en el reconocimiento del saber de la experiencia. Si bien se trata de un campo que se ha ido ampliando, diversificando y complejizando, se encuentra escasamente estudiado cómo se han implementado dichas propuestas en la formación inicial de los docentes, de allí el interés que adquiere esta investigación.

► “¿Cómo llegué hasta aquí?”²². Antecedentes y recorridos en torno del tema de investigación

La intencionalidad de este relato es comunicar la relevancia y las oportunidades que se presentaron en el Instituto Superior de Formación Docente N° 3: Dr. Julio César Avanza a partir de la implementación de algunas de las políticas de formación docente en los años 2010 y 2011 con la llegada de fondos desde la Dirección de Educación Superior para proyectos de mejora institucional (PMI).

En los últimos años se han venido desplegando y consolidando en el campo de la educación experiencias y modelos de desarrollo profesional docente centrados en la investigación de la propia práctica y en el reconocimiento del saber de la experiencia²³. Por ello, en este estudio interesa estudiar los

²² Esta pregunta constituye una de las consignas de escritura con las que iniciamos el trabajo de indagación (auto)biográfica y narrativa en los colectivos de docentes narradores -en el marco de los diversos proyectos desarrollados por el equipo de investigación- ya que permite asumir una posición de enunciación desde la primera persona e invita, además, a contar una historia.

²³ En su sección temática “Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías”, la Revista Mexicana de Educación Número 62, Volumen XIX Julio-Septiembre de 2014, presenta el estado del arte y diversas líneas de investigación y experiencias formativas que, desde esta

aportes, límites y potencialidades que asumen los enfoques de la formación docente centrados en la investigación sobre la propia práctica y, a su vez, indagar las peculiaridades de los procesos de producción de un saber específico que tienen lugar en dichas modalidades formativas. Particularmente, se centra en estudiar las estrategias informadas en el enfoque de investigación (auto)biográfico-narrativo en educación que se diseñan e implementan en la formación docente inicial.

Diversas líneas de la investigación interpretativa, crítica y participante coinciden en que los docentes se conviertan colectiva e individualmente en indagadores críticos y reflexivos de sus propias prácticas y experiencias pedagógicas, y de sus interpretaciones acerca de ellas (Suárez, 2009). En este marco, se han desarrollado dispositivos orientados no sólo a promover procesos de reflexión sobre la propia práctica y sobre los saberes profesionales, sino también a la producción participativa de conocimientos críticos (Anderson y Herr, 2007), en tanto conciben que la formación tendrá lugar en la medida en que se generen nuevos conocimientos y comprensiones.

Son numerosos los estudios sobre la formación continua en nuestro país (Alliaud, 2004; Alliaud y Suárez, 2011; Duhalde, 2008; Feldman, 2011; Suárez, 2009), que han resaltado la importancia del saber pedagógico que se va construyendo al ras de las experiencias que desarrollan los docentes y de su valor formativo. Estos autores consideran que los docentes son productores y portadores de “saberes experienciales” que fueron adquiriendo y recreando en diversas experiencias formativas de la práctica y en el transcurso de su trayectoria. En este sentido, la configuración de las experiencias de un sujeto supone siempre la elaboración de grados de reflexión sobre la práctica, ya que elaborar una narración implica seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido (“intriga” en términos de Ricoeur, 1995) que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso. Pero, además, distintos trabajos alertan sobre la necesidad de reconceptualizar las experiencias y saberes reconstruidos por los docentes y que estos “entren en conversación” con referentes teóricos, formalizados, de la pedagogía: la práctica sería formadora sólo en la medida en que fuese objeto de una práctica reflexiva y de un diálogo productivo. Asimismo, advierten sobre la importancia de contextualizar las producciones que realicen los docentes acerca de sus prácticas y trabajarlas colectivamente (Bolívar, 2002, 2014; Batallán, 2007; Rivas Flores, 2007, 2009).

En el contexto latinoamericano, el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas de Colombia ha analizado el modo en que la indagación de prácticas y sujetos permite tornar visibles y problematizar discursos pedagógicos a los que no suele asignárseles el mismo estatuto de saber que a los de las ciencias de la educación. En este sentido, la categoría de *saber pedagógico* alude al modo en que un objeto, un concepto o sujetos se producen en condición de saber (Zuluaga y otros, 2003). Otros estudios se han focalizado en la comprensión de los procesos de construcción, circulación y validación de saberes docentes (Martínez Boom, 2004; Martínez Boom y Peña Rodríguez, 2009) y han analizado la necesidad de que la pedagogía –como territorio de saber– se abra a otros registros, cartografías y discursos de la experiencia educativa.

En esta línea, entre las propuestas de formación que se estructuran en torno de la investigación y la producción de conocimiento pedagógico, podemos identificar las líneas de investigación educativa y pedagógica que se apoyan en los principios teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación (Geertz, 2003; Batallán, 2007), de la investigación cualitativa y narrativa de las prácticas escolares (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995; McEwan, 1998), de la investigación (auto)biográfica (Delory-Momberger, 2009; De Souza y otros, 2014; Josso, 2010; Passeggi y De Souza, 2010; Pineau y Le Grand, 2011), de la investigación acción docente y de la investigación participante (Carr y Kemmis, 1987; Kincheloe, 2001; Anderson y Herr, 2007); y estrategias de sistematización de experiencias (Jara, 1996) y de formación horizontal entre docentes (Suárez, 2007, 2009, 2014).

Se reconocen, a su vez, experiencias que han influido a nivel regional como la Expedición Pedagógica Colombiana (Universidad Pedagógica Nacional, 2002; Unda Bernal y Guardiola, 2008), las redes y colectivos de docentes que hacen investigación desde sus escuelas (Cardelli, 2007; Cardelli Datri y Duhalde, 2002; Colectivo argentino de docentes que hacen investigación desde la escuela,

perspectiva, vienen desarrollándose en Argentina, Brasil, México, España, Portugal y Francia. Ver además: Dossier “Narrativa(s), (auto)biografía(s) y formación”, Revista Educación y Pedagogía, No. 61, 2011, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia y Colección “Narrativas, Autobiografías y Educación”, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA y CLACSO.

2009; Suárez y Argñani, 2011), y las diversas recreaciones realizadas a lo largo de las últimas tres décadas de los “talleres de educadores” y los “talleres de investigación de la práctica”, impulsados por Rodrigo Vera en Chile, y Graciela Batallán y Elena Achilli en nuestro país. Todas estas experiencias no sólo han planteado críticas y reformulaciones a las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa y de formación docente, sino que han ofrecido además estrategias y dispositivos co-participantes de producción de conocimiento y de desarrollo profesional docente.

Por su parte, en los últimos años se vienen llevando a cabo en la formación docente inicial de nivel superior redefiniciones curriculares que promueven las prácticas narrativas y (auto)biográficas como dispositivos de formación²⁴. Se establece el desarrollo e implementación de instrumentos metodológicos provenientes de la investigación cualitativa y el uso de (auto)biografías escolares como dispositivos de formación de los futuros docentes. Precisamente, se trata de uno de los ámbitos en los cuales se ha cristalizado la ampliación del “espacio biográfico” hacia el campo pedagógico: diarios de bitácora, relatos de experiencias pedagógicas, historias de vida, biografías de pedagogos y docentes, autobiografías de los propios estudiantes, entre otros, se reconocen como recursos y como estrategias de indagación y reflexión que forman parte de las programaciones didácticas.

De este modo, podemos sostener que la investigación (auto)biográfico-narrativa en educación se ha vuelto un enfoque potente para dar cuenta del mundo de la identidad, de los significados y del saber de los agentes en tanto habilita a los sujetos participantes a expresar sus propios puntos de vista, en su propio lenguaje, siendo sus saberes y experiencias respetados, reconstruidos e reinterpretados en marcos de producción colaborativos con los investigadores (Anderson y Herr, 2007), desafiando de este modo las formas de investigación tradicional (Bolívar, 2002, 2014). Passeggi y de Souza (2010), por su parte, demarcan cuatro dimensiones de la narrativa en el campo de investigación (auto)biográfica: como método y fuente de investigación; como práctica de (auto)formación; como fenómeno de lenguaje y, finalmente, como un procedimiento de intervención educativa y social²⁵. Así, la utilización de narrativas en la investigación y como dispositivo en la formación docente (inicial o continua) puede ser concebida en términos de una superación de la racionalidad técnica como principio único de la formación y del abordaje de las trayectorias individuales y colectivas y los saberes pedagógicos construidos a lo largo de dichos recorridos (de Souza, 2010).

La investigación que me he propuesto encarar en el marco de mi plan de trabajo para el doctorado se plantea profundizar la propuesta teórica y metodológica que he desarrollado en la tesis de Maestría²⁶. Allí estudié los procesos de producción de saber pedagógico y las modalidades de formación docente que tienen lugar en el marco de colectivos y redes de docentes conformados en torno de relatos pedagógicos. Dicho trabajo se focalizó en estudiar la colaboración de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la conformación de redes pedagógicas, a través de la indagación de los procesos de puesta en circulación del saber producido colectivamente. Como aporte específico a la revisión del dispositivo de documentación narrativa, se puede señalar que la “formación en red” desarrollada en el marco de la experiencia investigada permitió visibilizar y reflexionar sobre la diversidad de perspectivas, trayectorias y contextos institucionales que confluyeron en este proceso de trabajo y otorgaron características peculiares a la formación docente.

La investigación actual, al igual que la desarrollada en la Maestría, se enmarca en sucesivos proyectos UBACYT²⁷. Puntualmente, busca aportar a la línea de investigación que se aboca al estudio

24 Como ejemplo de estas incorporaciones podemos mencionar: el Taller de Educación social y estrategias de educación popular del Campo de la Práctica Docente, correspondiente al 1° año del Diseño Curricular de la Formación Docente de Nivel Inicial y Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, en los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para la Educación Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (RM N° 6626/ MEGC 2009), dentro del Marco de referencia del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes, la reflexión sobre las prácticas docentes reconoce, entre otros dispositivos que contribuyen a la formación: historia personal, relatos de formación, historias de vida, autobiografías escolares, documentación narrativa, ateneos, diarios de formación, portafolios de formación docente.

25 En los últimos veinte años, se ha desplegado y ponderado el enfoque de investigación (auto)biográfico y narrativo en su dimensión formativa en diversos campos profesionales. En el contexto francófono diversos autores (Delory-Momberger, 2009; Josso, 2010; Pineau y Le Grand, 2011) vienen desarrollando esta perspectiva en el estudio de la formación permanente de adultos, fundamentalmente sobre las historias de vida como instrumentos pedagógicos de formación, autoformación y desarrollo profesional. Otros aportes se vinculan al estudio de las temporalidades biográficas, las discusiones sobre eco, auto y hetero-formación (Pineau, 2004), así como a las variadas disposiciones teórico-metodológicas elaboradas acerca de los particulares modos en que las biografías son apropiadas en contextos educativos, en prácticas de formación y de reinserción social en el ámbito educacional europeo (De Souza y otros, 2014).

26 La Tesis de Maestría en Educación, *Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA se titula “Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso”*. Fue dirigida por el Dr. Daniel H. Suárez y obtuvo la calificación: Sobresaliente con recomendación de publicación.

27 Se trata de los Proyectos de Investigación UBACYT del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y

de procesos de producción de saberes pedagógicos apoyados en estrategias de investigación (auto)biográfica y narrativa, que disputan sentidos acerca de la educación, la escuela y las prácticas pedagógicas, poniendo en tensión relaciones de saber y de poder que tienden a posicionar a los docentes en un lugar subordinado, pasivo e invisibilizado en el campo pedagógico.

► *Propósitos e interrogantes que orientan la investigación*

Diversos interrogantes se han ido configurando en torno del interés por conocer de qué manera, a través de qué prácticas discursivas y mediante qué procesos de investigación los docentes formadores (de la formación docente inicial) diseñan y llevan adelante dispositivos de formación apoyados en los principios teórico metodológicos de la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación. Por ello, la investigación se propone producir conocimientos acerca de las prácticas y dispositivos que hacen uso de modalidades de investigación educativa como estrategia formativa y que se estructuran en torno de la producción de conocimiento pedagógico.

¿Qué tipos de investigaciones se están promoviendo desde las modalidades de formación docente que hacen uso de la investigación como estrategia formativa? ¿Qué discusiones, revisiones se formulan respecto de la producción de saber? ¿Qué criterios de validación se plantean? ¿Cómo circula y se difunde el saber producido? ¿Qué posiciones docentes asumen los docentes formadores que impulsan estas modalidades? ¿Se promueven otros tipos de relaciones con los estudiantes y con el conocimiento? ¿De qué manera se relacionan y se posicionan docentes y alumnos durante la formación? ¿Cuál es la contribución específica de la (auto)biografía y la narrativa para la formación de docentes? ¿Qué diferencias plantea frente a otras modalidades de investigación? ¿Cómo se vienen diseñando e implementando las estrategias y dispositivos de formación docente inicial de corte (auto)biográfico y narrativo? ¿Cómo se vienen articulando estas estrategias en el marco de los espacios de la práctica docente con los demás espacios curriculares? ¿Cómo se conjugan estas propuestas formativas con la formación disciplinar?

Si bien los antecedentes mencionados en el primer apartado dan cuenta de que la investigación docente no es nueva, el mapa de experiencias de formación docente construidas en torno de la investigación se ha ido ampliando, diversificando y complejizando en los últimos años. A su vez, la mayoría de los trabajos a los cuales se hizo referencia abordan experiencias desplegadas en el ámbito de la formación continua, pero se encuentra escasamente estudiado cómo se han implementado dichas propuestas en la formación inicial de los docentes, de allí la pertinencia de esta investigación.

Para ello, específicamente, se plantea estudiar las *posiciones docentes* que asumen los docentes formadores, a partir de la coordinación y acompañamiento de procesos de indagación, registro, sistematización y análisis de las experiencias formativas de sus estudiantes y de la reflexión y documentación de las propias experiencias de enseñanza. La categoría de posición docente refiere a la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que –en ese marco– los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Vassiliades, 2012).

Asimismo, es menester describir densamente, documentar, sistematizar y analizar las peculiaridades que asumen las propuestas formativas que se configuran en espacios educativos de la formación docente en los cuales los estudiantes son convocados a participar de la producción de saber pedagógico a partir de la reflexión sobre sus propias experiencias y prácticas de enseñanza, sus biografías y trayectorias educativas. En esta línea, se vuelve imprescindible la reconstrucción, sistematización y análisis de las experiencias formativas y los recorridos que construyen los estudiantes.

Se pretende, a su vez, sistematizar y analizar las redefiniciones de los planes de estudio y diseños curriculares de la formación docente inicial y sus alcances, en relación con la incorporación de estrategias y dispositivos de formación apoyados en la investigación (auto)biográfica y narrativa en

Letras-UBA: "La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación" (2014-2017), dirigido por el Dr. Daniel Suárez; "La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico" (2011-2014), dirigido por el Dr. Daniel Suárez y la Lic. Dora González y "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional", (2008-2010), dirigido por la Dra. Andrea Alliaud y Dr. Daniel H. Suárez.

espacios curriculares de la práctica docente. También, las recontextualizaciones y recreaciones en los programas de las materias y en los diseños y planes de clase, y las articulaciones con otras materias de la formación.

► *Estudios en caso desde el enfoque biográfico-narrativo: tras una comprensión densa de los sentidos que docentes y estudiantes construyen en torno de sus experiencias*

La investigación se desarrolla desde los principios teóricos y criterios metodológicos del enfoque cualitativo e interpretativo de investigación en ciencias sociales y educación. En consonancia con este marco metodológico y epistemológico, la investigación se inscribe en la denominada “tradición narrativa”.

Diversos autores (Bolívar, 2002; Bolívar y Domingo, 2006; Bruner, 1997; Rivas Flores, 2007 y 2009) coinciden en identificar los orígenes de este enfoque de investigación como “heredera” del giro hermenéutico experimentado a fines de la década de 1960 y principios de 1970 en el campo de la teoría social, y con ello, en el mundo educativo. De manera muy sucinta, podemos señalar que ese giro hermenéutico implicó el paso desde un marco positivista hacia una perspectiva interpretativa, en la cual el significado que los actores sociales elaboran y ponen a jugar en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación. La investigación hermenéutica se dirige, entonces, a comprender (frente a “explicar” por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada.

La indagación biográfico narrativa permite hacer visible y poner en valor la “voz” de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida y experiencias, y hacer públicas aquellas percepciones, intereses, dudas y circunstancias que –desde su perspectiva– han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen (Bolívar y Domingo, 2006). Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos/acciones a la luz de las historias que los agentes narran, se ha convertido en una perspectiva peculiar de investigación que, según estos autores, altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento, comportando un enfoque propio, con sus propios modos de emplear la metodología cualitativa. Dicho enfoque constituye tanto una forma de recopilación de datos como un modo de abordaje (Sautu, 1999) y, según Rivas Flores, este modelo de investigación se ha convertido en un enfoque específico “con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento, desde un punto de vista que pretende ser más accesible y democrático, estableciendo otro modelo de relación entre sujetos e investigador” (2009: 20).

Por ello, a fin de reconstruir y sistematizar las peculiaridades de los dispositivos y estrategias formativas informados en los principios teórico metodológicos de la investigación (auto)biográfico-narrativa en educación, las posiciones docentes que asumen los formadores que las impulsan, y las experiencias formativas que van configurando los estudiantes, se realizarán estudios en profundidad haciendo uso de estrategias de corte etnográfico y del enfoque (auto)biográfico-narrativo en educación. Los estudios en casos (Geertz, 2003) abordan realidades locales, no con el objetivo de extender y multiplicar el análisis o efectuar una explicación causal por una generalización, sino con el propósito de efectuar una comprensión densa del sentido que le otorgan los participantes a las experiencias y contextos en que están inmersos. Según Bolívar (2002), este tipo de estudios suele adquirir, tanto en su proceso de investigación como en el informe, la forma de una investigación biográfico-narrativa.

Los estudios en caso o en profundidad (seis en total) se desarrollarán en dos estudios en institutos superiores de formación docente de CABA y dos del Gran Buenos Aires; y otros dos estudios en tramos de formación docente de grado de universidades nacionales del Área Metropolitana de Buenos Aires.

Actualmente, me encuentro llevando adelante la etapa inicial del plan de trabajo de la investigación. Específicamente, la recopilación de los antecedentes en el tema; el relevamiento y actualización bibliográfica, hemerográfica y documental; y el diseño de un marco teórico y conceptual provisorio. Asimismo, vengo participando de encuentros y reuniones de intercambio con otros equipos y especialistas de otras universidades que trabajan desde este enfoque. Posteriormente, tendrá lugar

un “etapa exploratoria” que inaugurará el trabajo de campo: cada estudio de caso se iniciará con entrevistas a referentes de las instituciones; relevamiento de información y documentación; y la realización de observaciones.

» Bibliografía

- » ALLIAUD, A. (2004). “La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes noveles”. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- » ALLIAUD, A. y SUÁREZ, D. (coords.), (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Colección Narrativas, Autobiografías y Educación. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA y CLACSO.
- » ÁLVAREZ GALLEGU, A. (2003). “La pedagogía y las ciencias: historias de una relación”, en: Zuluaga, Olga y otros, *Pedagogía y Epistemología. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- » ANDERSON, G. y HERR, K. (2007), “El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos”, en: Sverdllick, I (comp), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción.*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- » BATALLÁN, G. (2007), *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- » BOLÍVAR, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1.
- » BOLÍVAR, A. (2014) “Las historias de vida del profesorado: voces y contextos”. en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIX (62) Ciudad de México.
- » BOLÍVAR A. Y DOMINGO, J. (2006) “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual” Forum: Qualitative Social Resarch. V 7, N4, , Sep2006.
- » BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- » CARDELLI, J; DATRI, E. Y DUHALDE, M. (comps.) (2002) *Docentes que hacen investigación educativa*. Tomo I. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.
- » CARDELLI, J. et al. (2007) *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- » COLECTIVO ARGENTINO DE DOCENTES QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE LA ESCUELA (2009). *Investigación educativa y trabajo en red*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- » CONNELLY, F. y CLANDININ, D. (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- » CONTRERAS D., J. y PÉREZ DE LARA, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata.
- » DELORY-MOMBERGER, C. (2009) *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Colección Narrativas, Autobiografías y Educación. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA y CLACSO.
- » DE SOUZA, E y otros. (2014) *Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías*. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, julio-septiembre, 2014, pp. 683-694. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- » DE SOUZA, E, (2010). “Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencia y formación”, en: Passeggi, M y de Souza, E. (coords.), *Memoria docente, investigación y formación*. (pp 153-172) Colección Narrativas, Autobiografías y Educación. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA y CLACSO.
- » DUHALDE, M., (2008). “Investigación desde la escuela”, en: *Revista Novedades educativas*, año 20, (209). Buenos Aires: Novedades Educativas. (pp 71-79).
- » FELDMAN, D. (2011). “Imágenes en los relatos sobre la experiencia docente”, en: Alliaud, A y Suárez, D (coords.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (pp. 139-158). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/UBA y CLACSO.
- » GEERTZ, C. (2003) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa
- » JARA, O (1994) *Para Sistematizar Experiencias*, 1ª. Ed, Alforja, San José,
- » JOSSO, M (2010) *Experiencias de vida e formacao*. 2da ed. Rev e ampl. Natal: EDUFRN; Sao Paulo: Paulus.
- » KINCHELOE, Joe (2001), *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- » MCEWAN, H. (1998). “Las narrativas en el estudio de la docencia”, en: McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.
- » PASSEGGI, M. Y DE SOUZA E. C. (coords) (2010) *Memoria docente, investigación y formación*. Colección Narrativas, Autobiografías y Educación. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA y CLACSO.
- » PINEAU, G. y LE GRAND, J (2011). *As histórias de vida*, San Pablo-Natal, Brasil: EDUFRN.
- » RICOEUR, P. (1995) *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI. Caps XX

- » RIVAS FLORES, I. (2007). "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento", en: Sverdllick, Ingrid (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 111-145). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » RIVAS FLORES, I. (2009). "Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa" en: Rivas Flores, I y Herrera, D (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp 17-36). Barcelona: Octaedro.
- » SAUTU, R. (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires, Ed. de la UB.
- » SUÁREZ, D. (2007). "Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en: Sverdllick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc.
- » SUÁREZ, D. (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- » SUÁREZ, D. (2014) „Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión“, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIX (62) pp 763-786. Ciudad de México.
- » SUÁREZ, D. y ARGNANI, A (2011) Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. En: *Revista Educação e Contemporaneidade*, vol 20 (36), pp. 43-56. Salvador: Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Departamento de Educação.
- » UNDA BERNAL, M. y GUARDIOLA, A. (2008) "Una década de Expedición Pedagógica en Colombia" *Revista Novedades Educativas*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. Edición 209, mayo. ISSN 0328-3534
- » UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (2002) *Memorias*. III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela. Santa Marta, Colombia.
- » VASSILIADES, A, (2012) *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. Tesis de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año del Profesorado para la Enseñanza Primaria de la Escuela Normal Superior “República del Paraguay” de la ciudad de Formosa, durante los años 2015-2016

AYALA, Griselda / Escuela Normal Superior “República del Paraguay”-griselayala_b@yahoo.com.ar
ENRIQUE, Carmen Noemí/ Escuela Normal Superior “República del Paraguay”

Eje: Formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras claves: rendimiento académico - formación académica/profesional

► Resumen

La carencia de estrategias que garanticen un aprendizaje perdurable en el tiempo es un problema a resolver en los estudiantes de nivel superior: fracasos en exámenes, falta de motivación por aprender, bajo rendimiento académico y deserción en los primeros cursos del nivel superior reflejan y constituyen aspectos relevantes de los que no están ajenos los Institutos de formación docente de la Ciudad de Formosa.

Por ello se diseña el presente estudio, abordando el siguiente problema *¿Cuáles son los factores que inciden en el rendimiento académico de estudiantes del nivel superior (formación docente) de un instituto de gestión pública de la Ciudad de Formosa, durante los años 2015-2016?*

Se parte del supuesto de que los factores más incidentes en el rendimiento académico son las metas e intenciones con la que un alumno se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que en él se producen.

Se pretende indagar que factores intervienen en los estilos de aprendizajes que tienen los estudiantes; identificar habilidades, hábitos y técnicas de estudios utilizadas en su proceso de aprendizaje; y conocer factores relacionado al autoconcepto y auto eficacia.

La información se obtiene a partir del análisis cuantitativo que brindan los datos provistos por la Dirección de Carreras del instituto. Se aplican encuestas sobre las características técnicas y pedagógicas de los estudiantes. Las técnicas de recolección de información que se emplean son: observación de documentaciones que acrediten las condiciones académicas de los estudiantes (Libro Matriz) y encuestas para los mismos. Además se aplican entrevistas en profundidad a los responsables de la institución.

El universo está constituido por alumnos regulares de la carrera de formación docente (Profesorado para la Enseñanza Primaria). La muestra la constituyen alumnos de primer año de la “Escuela Normal Superior República del Paraguay” de la ciudad de Formosa.

► Presentación del tema

La carencia de estrategias que garanticen un aprendizaje perdurable en el tiempo es un problema a resolver en los estudiantes de nivel superior. Los fracasos en exámenes, la falta de motivación por

aprender, el bajo rendimiento académico y la deserción en los primeros cursos del nivel superior reflejan y constituyen aspectos relevantes de los que no están ajenos los Instituto de Nivel Superior de la Ciudad de Formosa.

Por ello se ha diseñado el presente estudio, para describir y explorar factores asociados a aspectos de la realidad del objeto de estudio tales como *factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel superior*.

► *Planteamiento del problema y focalización del objeto*

La investigación se realiza partiendo de considerar que el rendimiento académico de los estudiantes no se explica única y exclusivamente por las calificaciones obtenidas, por los fracasos y ausencias en los exámenes, sino que considera la existencia de otras dimensiones que aportan a su comprensión: la académica, la personal y las prácticas institucionales/docentes. La dimensión académica hace referencia al qué y al cómo del desenvolvimiento académico del sujeto en su proceso formativo en el nivel superior; la dimensión personal tiene en cuenta las motivaciones, las habilidades sociales y la manera de enfrentar el resultado de las evaluaciones; y la dimensión institucional se fundamenta en acciones, prácticas de los docentes y las ayudas e infraestructura que ofrece el instituto para apoyar el proceso académico y la formación integral de los estudiantes.

Atento a esto se ha diseñado el presente trabajo, que tiene como objeto de estudio a los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de formación docente inicial en el Nivel Superior. En el mismo se planteará, el abordaje del siguiente problema *¿Cuáles son los factores que inciden en el rendimiento académico de estudiantes del nivel superior no universitario (formación docente inicial) de un instituto de gestión pública de la Ciudad de Formosa, durante los años 2015-2016?*

Al respecto, decimos que en los comienzos de este siglo estamos en presencia de un interés generalizado para que la educación ya no se dirija solamente a la transmisión de conocimientos y de informaciones, sino que tienda a la capacidad de producirlos y desarrollarlos. Por tal motivo, se pone cada vez más el acento en que sean los estudiantes, hacedores del futuro, los protagonistas de los cambios. Por ello es esencial que desde los ámbitos escolares se apueste de una manera responsable, no sólo a la repetición de contenidos teóricos por parte de estudiantes y profesores, sino al a la construcción de procesos autónomos en cada estudiante, y esto configura la necesidad de estudiar cuales son las habilidades y procesos que se interjuegan al momentos de afrontar situaciones críticas en las cuales los estudiantes se ponen "in situ" en el afán de resolverlas. Es decir, una preparación en lo que se llama: aprender a aprender. Los factores incidentes en los procesos de enseñanza - aprendizaje se abordarán a partir de tres categorías importantes para el estudio: Las carencias de estrategias personales; socio-afectivas; como también, las que radica en las prácticas docentes/institucionales, son factores que inciden en los procesos de aprendizajes en todo estudiante.

► *Marco teórico*

Se desarrollarán los conceptos de: rendimiento académico, formación académica y motivación. Se toma la idea de motivación de Núñez y otros (1996) quien la define como el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas. Refiriéndose al término, González (1996) lo menciona como un fenómeno integrado por varios componentes, los cuales aparecen y desaparecen de acuerdo con las circunstancias determinadas por los fenómenos sociales, culturales y económicos, por lo cual debe tener un tratamiento particular para cada sujeto. Los factores motivacionales se abordarán a partir de tres categorías importantes para el estudio de la motivación escolar: las metas e intenciones con la que un alumno se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que en él se producen (Printich y De Goot, 1990). Con respecto a la primera, se puede decir que las distintas interpretaciones y valoraciones que realiza una persona de sus resultados académicos estarían determinando su motivación. En relación con la segunda, los motivos e intenciones que guían la conducta

académica de los estudiantes van a marcar en gran medida el tipo de recursos cognitivos que ponen en marcha a la hora de enfrentarse a los diversos aprendizajes, el tipo de estrategias a utilizar, entre otros aspectos, que permitan lograr un aprendizaje significativo. Y respecto a la tercera variable, el término hace referencia a la valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo, y que va a estar determinando el éxito o fracaso en sus estudios. Así el auto-concepto académico y las atribuciones causales van a influir directamente en la orientación motivacional del estudiante, esto es en la adopción de diferentes tipos de metas que a su vez van a estar determinando el tipo de estrategias de aprendizaje que pondrá en marcha dicho estudiante y al mismo tiempo determinará los resultados de aprendizaje que va obteniendo. En lo que hace a estilos de aprendizaje podemos decir que los estudiantes tienen diferentes estilos de estudio, y por lo general su desempeño académico mejora si se les permite usar su modalidad preferida (Dunn y Dunn, 1987). El proceso de aprendizaje consiste en un proceso cíclico compuesto por cuatro etapas. Se ha descubierto que las personas se concentran más en una determinada etapa del ciclo, de forma que aparecen claras preferencias por una u otra etapa. En función de la etapa dominante se puede hablar de cuatro estilos de aprendizajes: Activo; Reflexivo; Teórico; Pragmático. Evidentemente estos estilos no son excluyentes y es difícil encontrar alumnos puros de un estilo. Los hábitos de estudio son conductas adquiridas que a través de la repetición se han convertido en estables y mecánicas. Los hábitos tienen mucho que ver con las actitudes. Los que más se presentan son: Hábitos para leer y tomar apuntes; Hábitos de concentración; Distribución del tiempo y relaciones sociales durante el estudio; Hábitos y actitudes generales de trabajo. Estos hábitos pueden convertirse en conductas adecuadas, conductas inadecuadas que afectan el rendimiento académico o en conductas que no afectan el rendimiento. Depende del estudiante, el uso frecuente que le dé a sus hábitos. Los estudiantes tienen hábitos y actitudes de estudios que son perjudiciales para su desarrollo académico. Éstos se convierten en conductas que afectan el rendimiento académico. Es necesaria que estas conductas sean mejoradas a tiempo, permitiéndole al estudiante avanzar con eficacia en su proceso de aprendizaje. En cuanto a las habilidades de estudio se las define como el uso efectivo de habilidades apropiadas para realizar una tarea de aprendizaje. En otras palabras, un estudiante que tiene buenas habilidades de estudio puede realizar satisfactoriamente una tarea de aprendizaje mediante el uso de las habilidades apropiadas de un modo efectivo. En el proceso de aprendizaje rige un principio similar. Tradicionalmente, el maestro era considerado como el elemento más importante de la enseñanza. Pero él no puede aprender por el alumno. El aprendizaje se produce en la cabeza del aprendiente, no en la del docente.

El maestro sólo puede aportar las condiciones de aprendizaje que facilitan el proceso; el resto depende del estudiante. El estudiante debe usar habilidades apropiadas para aprender; en caso contrario, el aprendizaje no se producirá. Los alumnos pueden mejorar su desempeño académico usando habilidades de estudio que apuntalen los esfuerzos didácticos de sus maestros. Para decir en forma simple, las habilidades de estudio son importantes porque ayudan a los estudiantes a aprender. También los ayudan a desarrollar progresivamente un aprendizaje independiente. También son importantes para estudiar los factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico: la actitud hacia el estudio; el ambiente de estudio; la planificación (la existencia de un horario de estudio y su cumplimiento); la motivación propiamente dicha, como el interés que se le presta al proceso de aprendizaje; la concentración en las clases (Gómez Toro, 1985). Por último, diremos que a los fines de nuestro estudio el rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una cursada. En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.

➤ *Anticipaciones de sentido*

Se parte del supuesto de que los factores que más inciden en el rendimiento académico son las metas e intenciones con la que un alumno se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que en él se producen.

➤ *Objetivo general*

Identificar los factores que inciden en el rendimiento académico de estudiantes del Nivel superior no universitario (formación docente) de un Instituto de gestión pública de la ciudad de Formosa durante los años 2015-2016.

➤ *Objetivos específicos*

Indagar qué factores intervienen en los estilos de aprendizajes que tienen los estudiantes.

Identificar habilidades de estudios que utilizan los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Analizar las técnicas de estudios a las que recurren los estudiantes en las diferentes problemáticas de aprendizaje.

Conocer la percepción que tienen los estudiantes y docentes en la comprensión de los conocimientos impartidos.

Especificar los factores relacionados al auto concepto y auto eficacia de sí mismo como estudiantes del nivel superior.

➤ *Abordaje metodológico de la investigación*

Tipo de Investigación: Descriptiva.

Tipo de tratamiento de la información: cuantitativo y cualitativo. Es decir que, esta investigación se encuadra dentro de un enfoque cuanti-cualitativo descriptivo. Se estudia una realidad social en su contexto inmediato, y tal como deviene, intentando reconocer el sentido y la interpretación de la realidad estudiada a partir de los significados atribuidos por los protagonistas. Se tratará de develar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa en estudio.

Se tienen en cuenta las siguientes dimensiones de análisis: - Motivación, - Rendimiento académico. - Estrategias de aprendizaje en estudiantes del Nivel Superior. - Sentimientos, creencias, valores, situaciones, sucesos, apreciaciones personales respecto a las estrategias que favorecen o no la motivación de los estudiantes. - Paradigmas epistemológicos de las prácticas docentes en el Nivel Superior. - Dinámica del grupo clase. - Actitud de los docentes hacia los alumnos, sus aprendizajes y dificultades.

Instrumentos de Recolección de datos a utilizar:

Como técnica de recolección de información se emplea:

De tipo cuantitativo: - Observación de documentaciones que acrediten las condiciones académicas de los alumnos. (Libro Matriz, actas, otros) - Encuesta para los alumnos (para indagar las características técnicas y pedagógicas de los alumnos)

De tipo cualitativo: - la entrevista en profundidad aplicada a los responsables de la institución.

Universo de análisis: Está constituido por alumnos regulares del Profesorado para la Enseñanza Primaria de la Escuela Normal Superior "República del Paraguay".

Descripción de la muestra: Se utiliza una muestra decisional, elegida por las investigadoras, según criterios de relevancia, entre los estudiantes de primer año de las cohortes 2015-2016 (se toma como muestra a 80 estudiantes, 40 de cada cohorte) También se entrevistará a los responsables de la institución (Regente y Coordinadora de Estudios)

Análisis de los Datos: Se recurrirá al método comparativo constante. Se elaborarán descripciones, categorizaciones e interpretaciones de las encuestas, entrevistas y observaciones.

➤ *Principales conclusiones a la que se han arribado*

El desafío como equipo de investigación giró en torno a los aportes que podría brindar el trabajo abordado en la posibilidad de brindar estrategias de aprendizaje significativas en los estudiantes del nivel superior. Evitando de este modo los fracasos en exámenes, la falta de motivación por aprender;

el bajo rendimiento académico y la deserción de los mismos.

En este sentido, sabemos que actualmente las instituciones educativas en todos sus niveles buscan transmitir conocimientos y desarrollar habilidades, brindar estrategias, para ayudar al alumno a transformarse en la persona que desea ser. Aquí, se deben mencionar los factores afectivos que están intrínsecos en los intereses de las metas y logros, las actitudes del estudiante, sus valores, los factores de la personalidad y motivación que posean ante la vida (Coll y Sole, 1989).

En el estudio, se observa que si bien la mayoría de los encuestados se ven lejos del ideal de persona que quieren ser y se consideran personas poco maduras; a la vez se manifiestan como personas con éxito en la vida, que se auto controlan y se sienten seguros de sí mismos, capaces de resolver sus problemas y de lograr sus objetivos. Lo antes expuesto, nos permite explicar que en su mayoría los encuestados centran su interés en la motivación.

En cuanto al fracaso, la mayoría tiene en cuenta aquellos obstáculos que se encuentra al momento de enfrentar las tareas académicas y tienden a buscar retos y persistir ante las dificultades. De este modo, un estudiante motivado por aprender establece metas de aprendizaje más que de desempeño y se preocupa por aprender más que por mostrar un buen resultado.

La significatividad del presente trabajo resulta que, al conocer los hábitos de estudio y la motivación para aprender de los estudiantes, por un lado ellos pueden reflexionar sobre sus necesidades y por otro el valor reside en disponer de información para mejorar sus prácticas de enseñanzas haciendo hincapié en las falencias detectadas.

Señalan que, no se rinden fácilmente ante las dificultades en los trabajos académicos. Este análisis permite exponer que la motivación se ve relacionada directamente con la realización de las tareas escolares de un estudiante. Los procesos motivacionales intervienen como mediadores, pues si las emociones relacionadas con la tarea son positivas se producen efectos que conducen a un incremento del rendimiento.

El éxito anima, el fracaso desanima. Hay alumnos que saben de antemano de su fracaso, y no ponen ningún interés en su aprendizaje mientras que otros desarrollan capacidades de enfrentar los desafíos. La mayoría de los estudiantes objeto de análisis refirió tener suficientes habilidades para enfrentar riesgos y responsabilidades, en relación a la formación académica. Esto indicaría que son capaces de utilizar los factores protectores para sobreponerse a la adversidad, crecer y desarrollarse adecuadamente.

En cuanto a hábitos de estudio, la mayoría limita que: relee los textos varias veces, leen en voz alta al estudiar, resume, clasifica y sistematiza, relacionándolos con otras materias, que han estudiado anteriormente. En relación a la distribución del tiempo y las relaciones sociales, la mayoría estudian solos y en un menor porcentaje con otros compañeros.

En cuanto a planificación, referida a la existencia de un horario de estudio y a su cumplimiento. Esta escala trata de medir cómo distribuye el joven el horario de sus ocupaciones de estudio, tanto a corto como a largo plazo. Viene a indicar la existencia o no de un plan de organización racional del tiempo dedicado al estudio personal. La mayoría de la muestra estudiada respondió que tiene bien distribuido el tiempo, lo que deja entrever claramente la organización y planificación previas.

En cuanto al esfuerzo activo que pone cada uno en las clases, el aprovechamiento que se obtiene de ellas, indican la existencia o no de esfuerzos para aprovechar los contenidos de enseñanza impartidos por el profesor. La mayoría de estudiantes respondió que no existe esfuerzo activo por parte de ellos. Estos resultados dan la pauta que ellos no se sienten capaces y competentes para resolver las actividades que se les proponen, requieren una mayor dedicación en las tareas y un mayor compromiso cognitivo al momento de las clases.

Par finalizar podemos decir que se han logrado los objetivos propuestos, al iniciar en esta investigación, ya que, se identificaron los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de formación docente inicial del nivel superior de la ENSRP (Escuela Normal Superior República del Paraguay) de la ciudad de Formosa Capital durante el ciclo lectivo 2015-2016. Específicamente: indagamos acerca de los factores que intervienen en los estilos de aprendizajes que tienen los estudiantes; identificamos las habilidades de estudios que utilizan en su proceso de aprendizaje, como así los hábitos y técnicas de estudio a los que recurren y los factores motivacionales relacionado al autoconcepto y auto eficacia de sí mismo como estudiantes del nivel superior.

El aprendizaje en el estudiante del nivel superior requiere, ser actividad personal, reflexiva y

sistemática que busca un dominio mayor sobre la cultura y sobre los problemas vitales, exige de los alumnos:

- a) Atención y esfuerzo sobre áreas nuevas de observación, de estudio y de actividad.
- b) Autodisciplina, con el sacrificio de otros placeres y satisfacciones inmediatas, para realizar los estudios y cumplir las tareas exigidas.
- c) Perseverancia en los estudios y en los trabajos escolares hasta adquirir el dominio de la materia de estudio, de modo que sea de utilidad real para la vida.

Para conseguir que los estudiantes aprendan, no basta explicar bien la materia y exigirles que aprendan. Es necesario despertar su atención, crear en ellos un genuino interés por el estudio, estimular su deseo de conseguir los resultados previstos y cultivar el gusto por los trabajos escolares. Ese interés, ese deseo y ese gusto actuarán en el espíritu de los alumnos como justificación de todo esfuerzo y trabajo para aprender.

Motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por los contenidos de la materia, estimulando en ellos el interés de aprenderla, el gusto de estudiarla y la satisfacción de cumplir las tareas que exige.

► Bibliografía

- » ATO, M. (1996). Rasgos de un buen aprendizaje. Texto Juan Ignacio Pozo Muncio. Aprendices y Maestros. Capítulo 3. Alianza Editorial; Madrid.
- » BANDURA, A. (1987). Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- » BROCKBANK Y MCGILL (2002) Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior, Ed. Morata, Madrid.
- » COREA, C.; LEWKOWICZ, I. (2005); Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas, Ed. Paidós, Bs. As.
- » DABAS, E. (comp.) (1998), Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas, Ed. Nueva Visión, Bs. As.
- » DAVINI; María y otros (1996), Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Buenos Aires.
- » DUNN, R., & DUNN, K. (1987). Understanding learning styles and the need for individual diagnosis and prescription. Columbia, CT: The Learner's Dimension
- » FELDMAN, Daniel:
- » (2002) Nuevas imágenes para la práctica educativa y el currículum: los estudios sobre 'el pensamiento del profesor, Revista Alternativas. San Luis, UNSL. Año VII, No. 29, Noviembre. Páginas 85-96.
- » (2005) La mirada de los otros: perspectivas sobre el cotidiano escolar, III Seminario Internacional: As Redes de conocimiento e a tecnología, UERJ/ANPED, Rio de Janeiro, Publicación electrónica.
- » FERNÁNDEZ LAMARRA, N.
- » (2003) La Educación Superior Argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas, Ed. IESALC / UNESCO; Eudeba, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- » (2010) Universidad, Sociedad e Innovación: Una Perspectiva Internacional, UNESCO.
- » GARCIA DE FANELLI, A. (2000). Los indicadores en las políticas de reforma universitaria argentina: balance de la situación actual y perspectivas futuras. En Indicadores Universitarios: tendencias y experiencias internacionales, Ministerio de Cultura y Educación, en prensa, Bs. As.
- » GARCÍA, F.J. y MUSITU, G.
- » (1993a). Rendimiento académico y autoestima en el Ciclo Superior de EGB. Revista de Psicología de la Educación, vol 4 (11), 73-87.
- » (1993b). Un programa de intervención basado en la autoestima: análisis de una experiencia. Revista de Psicología Universitat Tarraconensis, vol. XV (1), 57-78.
- » GIMENO SACRITAN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. (1993), Comprender y transformar la enseñanza, Morata, Madrid.
- » GÓMEZ TORO, M. E. y otros. (1985) Método para desarrollar la capacidad de aprender. Medellín: Ediciones Gráficas Ltda.
- » GONZALEZ, R. (1996). El aprendizaje como proceso cognitivo y motivacional. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. Bs. As.
- » HILGAR, E.R. (1979). Teorías del Aprendizaje. México: Trillas. Mencionado por Alonso y Gallego (2000)

- » KINCHELOE, J. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Octaedro, Barcelona.
- » MACCHIAROLO, V. (2006), *Reconociendo los problemas educativos en la universidad*, Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año N° 5, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- » MASLOW (1970). *Motivation and personality*. 2nd. Ed. New York: Harper Row.
- » MASTACHE, A.:
- » (2007) *El lugar del saber en las situaciones de formación: representaciones de la formación y prácticas pedagógicas*, Tesis de Doctorado. UBA. Bs. As.
- » (2007) *Formar personas competentes*, Ed. Noveduc, Bs. As.;
- » (2009) *Competencias y saberes en la formación universitaria. Panel: Las competencias y los saberes, un debate pendiente*". II Jornada de Formación Docente Universitaria. Universidad Nacional de Rosario, 16 octubre.
- » NAIRDORF, J. (2010), *Los cambios en la cultura académica de la Universidad Pública*, Ed. Eudeba, Buenos Aires.
- » NARODOWSKI, M. (1996); *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*, Ed. Novedades Educativas; Bs. As.
- » NUÑEZ, J.C. y GONZALEZ-PUMARIEGA, S. (1996). *Motivación y aprendizaje escolar*. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. Actas, pp. 53-72.
- » ORLANDO, T. y MASTACHE, A. (2010) *Dificultades entre la formación y el posicionamiento del rol*, Ensayo, II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. UBA. Facultad de Filosofía y Letras, Bs. As., 24 al 26 de Febrero.
- » PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). *Análisis didáctico de las Teorías del Aprendizaje*. Málaga, Universidad de Málaga.
- » PEREZ LINDO, A. (1998), *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*, Ed. Biblos, Bs. As.
- » PINEAU, P.; DUSELL, I., CARUSSO, M. (2007); *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre proyectos de la modernidad*. Ed. Paidós, Bs. As.
- » PINTRICH, P. y DE GROOT, A. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- » POZO, J. I. y MENEREO, C. (1999). *Aprendizaje estratégico*. Santillana, Ed. Aula XXI, Madrid.
- » SANJURJO, L. (2009), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*; Ed. Homo Sapiens, Rosario.
- » SCHÖN, D. :
- » (1987); *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*; Ed Paidós, España.
- » (1998); *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*; Ed. Paidós, España.
- » SOUTO, M. (2001) *Instituciones, organizaciones y grupos de formación*, Paidos, Bs.As.
- » SOUTO, M., GARAY, L. y FERNÁNDEZ, L.M. (1996); *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Ed. Paidós, Bs. As.
- » TELLO, C. J. (2004), *La formación docente en Argentina. Abordaje epistemológico desde el paradigma de la complejidad*. En: *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, N°8 (1)
- » YENTEL, N. (2006); *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*; Ed. Magisterio del Río de la Plata.

Sobre los profesores a cargo de Filosofía en la ciudad de Bahía Blanca. Inicios de una investigación

BEDETTI, María Belén/ Universidad Nacional del Sur – belen.bedetti@uns.edu.ar

MEDINA, María Laura/ Universidad Nacional del Sur – laura.medina@uns.edu.ar²⁸

Eje: Formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras clave: Docentes de filosofía –Escuela Secundaria – Bahía Blanca - Formación inicial - Inserción laboral

► Resumen

En este trabajo se expone el inicio de una investigación que pretende construir el perfil del cuerpo de docentes que actualmente están a cargo de los espacios Filosofía y Filosofía e historia de la ciencia y la tecnología en la ciudad de Bahía Blanca. La pregunta inicial es cuántos y quiénes son estos docentes y cuáles son sus formaciones de base. En este sentido, y dado este objetivo particular, se trabajó desde una perspectiva cuantitativa sobre la cual luego se contempla un diseño de investigación mixto, que pueda dar cuenta de otros cuestionamientos en relación al objeto a estudiar y enriquecer el trabajo.

La recolección de datos fue llevada a cabo a partir del sitio web de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, que en su portal Servado permite consultar la planta orgánica funcional de las distintas instituciones a partir de la calificación del desempeño de los docentes. Una vez recolectada la cantidad de cursos de filosofía y sus docentes a cargo, se obtuvo información aproximada para dar respuesta a los interrogantes planteados como iniciales: género, año de egreso, título y tipo de institución que lo expide. Una vez construida este mapa de la enseñanza de la filosofía en la ciudad se pretende plantear algunas líneas y cuestionamientos que permitan construir propuestas de investigación y extensión en el corto y mediano plazo desde la cátedra Didáctica especial de la filosofía de la Universidad Nacional del Sur.

► Introducción

Hace tres años, en un grupo de investigación que surge desde la propuesta del Equipo técnico regional del CIIE de la región XXII,²⁹ se realizaron una serie de actividades tendientes a analizar cómo funcionaban las planificaciones anuales del espacio Filosofía en distintas escuelas secundarias de nuestra ciudad. Dichas investigaciones permitieron desarrollar distintos aportes teóricos en torno a una categoría llamada *planificación*.³⁰ Al margen de dichas construcciones teóricas, en el trabajo realizado surgieron distintos obstáculos para obtener el material de análisis en las escuelas –las

28. Ambas autoras forman parte del Proyecto de Investigación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur “Universidad y formación de profesionales y trabajadores de la educación: funciones, sujetos y prácticas”, dirigido por Raul Menghini y co-dirigido por Verónica Walker.

29. El capacitador del área Filosofía del CIIE de la Región 22, profesor Sandro Ulloa, nos convoca como profesoras de Filosofía de los niveles secundario y superior y asistentes habituales de las jornadas de capacitación, para formar un equipo de trabajo en torno a la enseñanza de nuestra disciplina.

30. A saber, y en orden de presentación: *Planificaciones. La planificación en el área de Filosofía desde el nuevo diseño curricular* (2013). 1er Congreso provincial de Formación continua. Mar del Plata.

planificaciones anuales para la materia Filosofía-. Los documentos que pudieron conseguirse para la investigación se obtuvieron a partir de relaciones personales con miembros de los equipos directivos o los mismos docentes. En ese contexto se pudo apreciar cuán difícil es, entre otras cosas, acceder a información sobre quiénes son los docentes de filosofía en las instituciones.

Además de ello la experiencia de trabajo como ayudantes de la cátedra Didáctica especial de la filosofía y el asesoramiento de la práctica docente integradora de filosofía (Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur), también aportaron a esta percepción. El malestar y reticencia en algunos profesores para permitir que los futuros docentes observen clases o realicen sus residencias abonaban a esta idea.

Por otra parte, desde hace un tiempo se ha considerado importante realizar actividades de extensión vinculadas a la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria, ya que el proyecto actual de la cátedra -que lleva diez años de trabajo consolidado-, ha estado vinculado principalmente a los niveles inicial y primario. Si se considera a la extensión como una actividad que se realiza con la comunidad y no para ella, se asume la necesidad de acercarse al cuerpo docente para poder conocer sus inquietudes, necesidades y deseos en torno a la enseñanza de la filosofía.

Con todos estos antecedentes se consideró interesante iniciar una investigación cuantitativa que permitiera construir un perfil del cuerpo docente de filosofía de nuestra ciudad, las instituciones en las que trabajan y sus formaciones de base. De hecho, una de las hipótesis iniciales era que muchos de quienes ocupaban cargos como docentes de filosofía eran en realidad profesores de otras disciplinas que por distintos motivos habían terminado en estos espacios.³¹ En este sentido era probable que el recelo por el ingreso a sus aulas y la poca disposición para compartir las planificaciones anuales tuviera que ver con cierto pudor asociado a sentir que no tenían una formación suficiente en materia filosófica. Además de ello, cierto imaginario de la universidad como “templo del saber” tampoco podía ser muy auspicioso.

Otro aspecto a destacar es que la carga horaria del espacio Filosofía es de dos módulos, es decir, dos horas semanales de sesenta minutos cada una. Esta situación no favorece el encuentro con docentes de otras disciplinas ya que la mayor parte del tiempo, el docente está trasladándose de escuela en escuela. Así, en muchos casos, la tarea docente se vuelve muy solitaria, y se suele estar acostumbrado a trabajar solo con los grupos áulicos, y es por ello que la presencia de un observador externo, podría incomodar.

➤ *Algunos antecedentes relevantes*

Este camino que se inicia también podrá inspirarse y enriquecerse con una investigación llevada a cabo por Alejandro Cerletti y Gustavo Ruggiero y su equipo de trabajo plasmada en “Enseñar filosofía en los límites. Un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense” (2010). Allí se presentan categorías de análisis que podrán considerarse interesantes en el transcurso de la investigación. En el texto mencionado, los autores exponen los resultados de una investigación que, de algo más que 400 docentes a cargo de 1091 cursos, selecciona una muestra de 70 profesores de los espacios curriculares filosóficos para aplicarles una encuesta. Dicho trabajo fue organizado en dos partes, la primera apuntaba a obtener información vinculada a la actividad docente y la segunda al perfil profesional. En el contexto en que se realiza la investigación (2005-2006), existían a la par tres espacios de índole filosófico en las escuelas del nivel Polimodal –a saber, Filosofía, Filosofía y Formación Ética y Ciudadana y Derechos Humanos y Ciudadanía- lo cual generaba mayor diversidad a la hora de recolectar, ordenar y analizar los datos.

Esta investigación se sitúa en las Regiones educativas IX y V y la recolección inicial de datos fue

La planificación en el área de filosofía. Avances de una investigación en curso en el contexto local (2013). V Jornadas de Investigación en Humanidades. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. *Planificionar: Hipótesis en torno a la planificación en el área de filosofía en la escuela secundaria* (2014). XXI Jornadas sobre la enseñanza de la filosofía, Buenos Aires. *Planificación y planificación en la Escuela Secundaria* (2015). III Jornadas Nacionales de Política Educativa sobre la Enseñanza de la Filosofía y II Jornadas Internacionales de Filosofía de la Educación, Mar del Plata.

31. De hecho, este fue una de las conclusiones que la investigación del equipo de trabajo de la Universidad Nacional de General Sarmiento que se plasma en el texto *Enseñar filosofía en los límites. Un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense* (Cerletti y Ruggiero, 2010) y sobre la cual volveremos más adelante.

realizada a partir de un acuerdo entre el proyecto de investigación y autoridades de la Dirección General de Cultura y Educación que oficialmente solicitó información a la dirección de las escuelas sobre sus docentes a cargo de los espacios ya mencionados. Posteriormente, una vez formulada la muestra, se aplicó una encuesta que también fue mediada por la dirección institucional.

En el caso de la investigación que se inicia, y que está limitada a la ciudad de Bahía Blanca, se prevé una instancia de contacto directo con los docentes que se realizará en un segundo momento, pues hasta aquí sólo se presentarán los datos de carácter público. Dado que el universo de docentes a cargo del espacio curricular Filosofía de esta investigación es mucho menor, se considera factible poder entrevistar personalmente a todos ellos.

Además de esto, es importante tener en cuenta que en la ciudad de Bahía Blanca existen dos instituciones formadoras de profesores de filosofía, la Universidad Nacional del Sur y el Instituto Superior Juan XXIII. Además de los enfoques y perspectivas formativas, existen diferencias en la organización de la vida estudiantil y del currículum. Más allá de eso, también es de atender el hecho de que los docentes que actualmente ocupan espacios de filosofía en la escuela secundaria se han formado en distintos planes de estudios y con distintas duraciones en los mismos. Si bien cabe señalarlo, no es el objeto de estudio actual, aunque podría ser una ramificación a futuro de nuestra investigación.

A partir de lo expuesto anteriormente y también en el marco de la participación en el Proyecto de Investigación del Departamento de Humanidades de la UNS "Universidad y formación de profesionales y trabajadores de la educación: funciones, sujetos y prácticas", se decide encarar la tarea desde el sitio web de la Dirección General de Cultura y Educación,³² conocido generalmente como "portal abc". Desde allí se puede, aunque de una manera un tanto engorrosa, acceder a la información de los cursos, profesores por curso, situaciones de revista y título habilitante de los mismos.

En este trabajo, entonces, se exponen los primeros resultados de esta investigación y se bosquejan las próximas acciones a realizar en vistas de ampliar el análisis y futuras intervenciones.

► *La recolección de datos*

Como primera aproximación al objeto de estudio, se optó por una investigación exploratoria que permitiera un análisis cuantitativo aunque la investigación apunta a poder abordar cualitativamente la situación, interpretando contextos, relacionado variables de tipo social que permitan poner en diálogo distintas dimensiones y aspectos de la cuestión.

En virtud de los antecedentes mencionados anteriormente la recolección de datos fue a través del acceso público al portal abc, de la Dirección General de Cultura y Educación. Allí se pudo acceder, en primera instancia, a la cantidad de cursos por escuela que tienen filosofía como asignatura; la cantidad de docentes que los ocupan; qué título de base los habilita al dictado de la materia; características de la institución formadora; y cuál es su año de egreso. En base a ello, se tabuló la información, y se presentan los resultados para esbozar las primeras líneas de análisis de los mismos.

Para obtener dicha información se recurrió, dentro del portal de la DGCyE, al apartado de la calificación y desempeño docente, desde el cual se puede ingresar en cada una de las instituciones y encontrar a cada curso con sus docentes y situación de revista. Si bien es muy probable que haya alguna información desactualizada, también es un hecho que en este tipo de investigaciones existe mucha variabilidad. A pesar de eso, y al estar quienes realizan este trabajo y otros compañeros dentro del sistema, se puede verificar que la información es congruente salvo algunas pocas excepciones.

Por otra parte se aparece como fundamental realizar la siguiente aclaración: en tanto funcionarios del Estado cierta información debe ser de carácter público, para que cualquier ciudadano pueda acceder a la misma. Sin embargo, hay datos que son personales -por ejemplo los domicilios particulares de cada docente- y por lo tanto no deberían divulgarse, pues forman parte de la vida privada y colocan al docente en una situación de indefensión. Por tal motivo, y al considerar que es una obligación desde un plano moral como investigadoras, creemos que debemos realizar una observación ante los responsables de la publicación de la información. En tal sentido se prevé enviar una carta a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, para que revea su política

32. Véase www.abc.gov.ar

de privacidad en cuanto a los datos personales de cada docente. Consideramos, en este sentido, que la dimensión del cuidado debe ser promovida y respetada fundamentalmente por el Estado, en tanto organismo regulador de la vida en sociedad.

► *Resultados de la investigación*

Antes de comenzar con la presentación de los datos recogidos, cabe destacar que los mismos son aproximativos pues el objeto de estudio es muy dinámico y se encuentra en continuo cambio.

La cantidad de escuelas secundarias de gestión estatal de nuestra ciudad que cuenta con sextos años (que es el único año en el que aparece la materia filosofía) es treinta y tres (33). En total la cantidad de sextos años es de noventa y cinco (95). Cabe destacar que una variable que no se tuvo en cuenta y que si se realiza en la investigación editada por Cerletti y Ruggiero, es que los datos pueden revisarse por cursos o por docentes (ya que varios docentes lo son en varios de los cursos, y por ello es mucho mayor el número de cursos que de docentes).

Los profesores que actualmente están a cargo de cursos de Filosofía o Filosofía e historia de la ciencia y la tecnología en las escuelas secundarias de gestión estatal de Bahía Blanca son cuarenta y dos (42). Entre los mismos trece (13) son egresados de la Universidad Nacional del Sur (Véase Anexo gráfico N° 1) y los otros pertenecen a otras instituciones del nivel superior o terciario, en función de su año de egreso.

Como puede percibirse, la cantidad de egresados de la UNS es notablemente menor a quienes obtuvieron sus titulaciones en otras instituciones. Dado que en el portal consultado no figura específicamente cuál es la institución que otorga el título no es posible, en este momento de la investigación, precisar con exactitud cuáles son las otras instituciones ni desagrupar a los docentes graduados de las mismas.

Si se utiliza como categoría la cuestión de género, apreciamos que hay nueve (9) profesores varones y treinta y tres (33) mujeres, dato que acompaña la tendencia general de la feminización docente y que también señalan Cerletti y Ruggiero (2010, p. 29). Consideramos que sería interesante analizar esta proporción en virtud del género de los egresados de los profesorado de filosofía y atender a si la inserción laboral varía de acuerdo a este aspecto, como propuesta de investigación a futuro.

En cuanto a sus formaciones de base, treinta y un (31) docentes son de filosofía u otras titulaciones derivadas, mientras que en el caso de cinco (5) docentes no se encuentran los datos disponibles, hay tres (3) docentes de psicología y un (1) profesor en ciencias políticas, uno (1) en historia y un (1) abogado (Véase Anexo gráfico N° 2).

Esto refuta una de las primeras hipótesis, que sostenía que parte de las dificultades que aparecían para abrir las aulas y compartir documentación (pública) tenía que ver con que los docentes a cargo no tenían formación específica. Como puede verse, una amplia mayoría de los docentes son titulados en filosofía. Podríamos comenzar a pensar que quizás las dificultades para recibir observadores externos tengan que ver con que no son egresados de la UNS, pero, lógicamente, esto debería ser analizado más en detalle, en un momento posterior de la investigación. Más allá de esto, es realmente llamativa la diferencia con los resultados de la investigación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en la que se concluye que solo el 30% de los profesores a cargo de los cursos de filosofía están titulados específicamente en esta disciplina. Aquí, el porcentaje de profesores formados en filosofía asciende a casi el 74% (esto puede deberse también a la especificidad de esta asignatura, ante la diversidad de los espacios curriculares que se estudiaron en 2005-2006).

En cuanto a los años de egreso, se toman como rangos de análisis los egresos entre 1975 y 1985, que son 3 (tres); entre 1986 y 1995 egresaron diez (10) de los docentes que actualmente ocupan cargos de filosofía. Nueve (9) docentes egresaron entre 1996 y 2005, y por último quince (15) obtuvieron sus títulos entre 2006 y hasta el momento. Cabe destacar que en los cinco (5) casos en los que no aparecen datos de la titulación de los docentes tampoco aparece el año de egreso (Véase Anexo gráfico N° 3).

Se puede apreciar un importante número de docentes egresados en los últimos años. No obstante, queda para analizar posteriormente cuántos módulos tienen y cuál es su situación de revista (cantidad y calidad del trabajo), pues puede suponerse que si bien se encuentran dando clases no

necesariamente lo hacen en la cantidad de cursos correspondientes a un cargo o más, ni necesariamente poseen estabilidad en las horas que ocupan.

En relación a las instituciones y docentes de escuelas secundarias de gestión privada, en la ciudad hay un total de 22 escuelas de este tipo. La información publicada sobre sus docentes es limitada, por lo cual es necesario, en varios casos, acercarse a las mismas a consultarla. Solo como anticipo, en base a los datos de los docentes que aparecen cargados en las mismas, estas parecen conformar un circuito diferenciado al de las escuelas de gestión estatal, pues muchos de sus docentes trabajan en varias escuelas de gestión privada y no lo hacen en gestión estatal.

► *Perspectiva de trabajo futuro*

En este momento el paso más inmediato será completar este estudio con información que incorpore a las escuelas de gestión privada de la ciudad y las escuelas de gestión nacional, dependientes de la Universidad Nacional del Sur. Una de las mayores sorpresas que ha generado esta instancia inicial es la pequeña la proporción de docentes de filosofía que son egresados de la UNS. Ello, en el marco del proyecto de investigación en el que trabajamos, invita a analizar cuantitativa y cualitativamente quiénes son los egresados de nuestra institución y dónde han realizado sus inserciones laborales. En este sentido podemos preguntarnos cuál es el impacto que tiene esta universidad como institución formadora de profesores de filosofía en Bahía Blanca. De alguna manera, la hipótesis que surge es que muchos de los egresados vuelven a sus ciudades de origen al finalizar los estudios, y muchos otros se insertan con mayor rapidez en el nivel superior. Sospechamos esto último ya que el acceso a cargos en el nivel secundario, a través del puntaje de ingreso a la docencia, suele ser dificultoso durante los primeros años luego del egreso, hasta tanto se consiga un puntaje que permita un mejor posicionamiento. Por otra parte, el acceso a cargos de nivel superior a través de concursos, suele resultar más conveniente para alumnos recién egresados, que poseen saberes actualizados y entrenamiento en la tarea de escribir propuestas educativas, al margen de que los títulos de institutos superiores no universitarios no son habilitantes para este nivel.

En otro contexto, y ya pensando un trabajo sostenido desde la cátedra Didáctica especial de la filosofía, se buscará conformar un grupo de trabajo que involucre a estudiantes del profesorado en filosofía para, junto a ellos, elaborar el diseño del próximo paso de la investigación, cuyo objetivo será recoger las voces de los docentes para conocer sus inquietudes, necesidades y realidades. De esta manera se pensará cómo, enmarcados en la extensión universitaria, construir propuestas de trabajo que incorporen a la comunidad local de profesores de filosofía como autores y protagonistas de una serie de actividades pensadas por y para ellos, junto a quienes trabajamos en la universidad. Esto puede, incluso, originar nuevos problemas de investigación que muestran que, como tan concretamente afirma Eduardo Rinesi,

...cada vez más los propios universitarios vamos entendiendo que no se trata apenas de “llevar”, de “acercar” a unos sectores populares que hasta no hace mucho nos resultaban ajenos y extraños el resultado de unas investigaciones (o, típicamente, una determinada “oferta” de cursos “de extensión”) concebidas y llevadas adelante, antes de cualquier relación con ellos, en virtud del desarrollo inmanente de nuestras líneas o programas de trabajo, sino de aprender de la interacción con ellos en el proceso de definir esas propias líneas de investigación o de trabajo (Rinesi, 2013, p. 102).

► *Bibliografía consultada*

- » Cerletti, A., Ruggiero, G. (editores) (2010). Enseñar filosofía en los límites. Un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- » Rinesi, E. (2013). Filosofía (y) política de la universidad. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

► *Anexo gráficos*

Gráfico N° 1

Gráfico N° 2

Gráfico N° 3

‘Diversidad Generacional en Educación’ ¿Una investigación con múltiples aplicaciones?

BREIBURD, Silvia Andrea/ Universidad de Londres - silviabre@hotmail.com

Eje: Formación y trabajo docente
Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras Clave: Generaciones. Diferenciación. Turbulencia. Formación profesional

► Resumen:

Esta ponencia presenta una hipótesis de indagación en curso respecto a la validez de la aplicación al ámbito educativo de la teoría de las personalidades generacionales de Karl Mannheim (1952) y otras posturas derivadas, y explora el posible campo de utilización de sus postulados en lo que respecta a formación profesional docente.

Dado el contexto pedagógico actual y la convocatoria legal a la formación continua, la investigación busca constatar la existencia de dichas cohortes y relacionarlas con la manera en que preferirían encarar su formación profesional. Así, partiendo de la conceptualización sociológica desarrollada por Mannheim y las tipologías convencionalmente definidas en el ámbito educativo internacional y utilizadas por Behrstock y Clifford (2009) y Fox et al, (2014), entre otros, se apunta a identificar y verificar empíricamente características generacionales comunes de los profesores de escuela secundaria, e identificar si se traducen en preferencias a la hora de elegir formas de capacitación profesional.

Se comienza la exploración a través de una serie de preguntas orientadoras, y se emplea un enfoque pragmático que incluye observación no participativa y la realización de cuestionarios online a través de un muestreo de bola de nieve. Se incluye la triangulación de los resultados con entrevistas semi-estructuradas tanto individuales como en grupos focales multi-generacionales.

Los resultados a obtener en esta investigación, en el caso de verificarse la hipótesis analizada, se presentarían por extensión, como una potencial y novedosa herramienta de interpretación de la realidad escolar en general y de sus actores, en particular en todos sus niveles, que permitiría generar miradas más empáticas. Además brindarían un sinnúmero de alternativas para encarar los cambios necesarios en el marco de la legislación vigente hacia aulas más inclusivas, comunidades más participativas y educadores más motivados y comprometidos con su labor y su propio desarrollo profesional.

► Tema y problema

La temática surge de la observación de ciertas conductas recurrentes dentro del plantel de diferentes instituciones: ausencias anunciadas por WhatsApp, renuncias enviadas por email, disputas por espacios (o tiempos) escolares y, en especial, discusiones de los educadores en torno a la interpretación de valores como el respeto, la responsabilidad o el compromiso profesional. Se comienza a gestar esta investigación desde la reflexión sobre la naturaleza de esas miradas que se presentarían como discordantes y generarían rispideces respecto a temas como aspiraciones y carrera profesional, jubilación o el vínculo familia-trabajo, entre otros.

De este modo, la turbulencia generada por estas percepciones encontradas parecería tener impacto tanto en lo vincular, como en la cultura institucional diferenciando y agrupando a los miembros del *staff* en lo que respecta sus percepciones sobre el compromiso laboral, el sentido de pertenencia, o la valoración o reconocimiento institucional, entre otros.

Las voces docentes podrían concentrarse en torno a grupos que compartirían 'una forma de entender, interpretar y valorar el mundo' (Molinari, 2013) o 'mentalidad generacional' (Lancaster and Stillman, 2002) al desarrollar un 'distintivo sentido del yo' (Strauss & Howe, 1991) producto de compartir un mismo contexto socio-histórico. Dichas cohortes serían concordantes con los estudiados en otros ámbitos de investigación, entre ellos la filantropía, el marketing o la salud; compartirían 'un *Ethos* que les hace sentirse próximos' (Martin, 2008) y tendrían comportamientos similares o 'personalidad generacional' (Molinari, 2013) originados en esa mentalidad o forma de 'interpretar la realidad' (Shaw, 2013).

Las mentalidades usadas en este informe son Tradicionalistas (o generación Silenciosa), Baby Boomers, Generación X y finalmente la Generación Y, también conocida como Millennials y surgen de la investigación en el área realizadas por Zemke et al, 2000; Lancaster & Stillman 2007; Erickson, 2010; Lovely, 2012; Molinari, 2013, Edge, 2014, entre otros.

Una primera dificultad se originó al cotejar los rasgos típicos en las diferentes fuentes consultadas, dado que más allá de la coincidencia en cuanto características salientes de cada generación, desde un comienzo se encontraron diferentes modos de nombrarlas y pequeñas discrepancias respecto a la extensión de cada cohorte. Se optó por seguir la nomenclatura presentada en los estudios de Behrstock y Clifford (2009) en educación, principalmente porque su categorización y los cortes entre generaciones son replicados por otros autores en el área como, por ejemplo, Fox et al, (2014).

Un segundo problema consistió en definir cuántas de las generaciones anteriormente enunciadas correspondía incluir en la recolección de datos que se comenzaba a encarar. Se decidió circunscribir la investigación a aquellos grupos etarios que estuvieran activos laboralmente en el ámbito escolar dado que se indagaba sobre sus preferencias profesionales y se trataba de constatar si en ellas se manifestaba 'similar actitud, ambición y sinergia' (Lovely, 2005). Así se consideró a los 'Baby Boomers', que incluye a los nacidos entre 1945 y 1964, a la generación 'X', que engloba a los educadores nacidos entre 1965 y 1976, y finalmente a los profesionales 'Y' que incluyen aquellos individuos nacidos entre 1977 y 1995 (Behrstock y Clifford, 2009).

Cabe notar, no obstante, que una primera conclusión a la que ya se pudo arribar de manera colateral, es que cualquier intento de explicación generacional sobre estructura y cultura institucional en la escuela de tipo holístico, - y no de aspectos particulares como los aquí presentados-, no puede excluir en su análisis otras dos generaciones: a los Tradicionalistas y a la generación Z.

Esto es así dado que los Tradicionalistas,- nacidos antes de 1945 y ya mayormente retirados de la actividad laboral-, gestaron la escuela tal y como la conocemos hoy con su mirada y sus valores. Y es la continuidad en la concepción del sistema escolar en sí, con sus tradiciones en aspectos tales como tiempos y espacios, gradualidad y jerarquización lo que los mantiene vigentes y la razón por la que se los incluye en este análisis.

Finalmente, un análisis holístico como el propuesto *ut supra* debería incluir a la generación que actualmente puebla las aulas en todos los niveles,- o generación Z entre otras denominaciones-, ya que si bien este grupo etario aun no constituye en su gran mayoría, fuerza de trabajo activa, presenta ya una concepción de la realidad que se perfilaría como propia e independiente y que también tendría impacto en la cultura de las organizaciones escolares. Así, la escuela vendría a constituir uno de los ámbitos laborales más diversos y con mayor complejidad en lo que respecta a vínculos inter-generacionales.

Con el objetivo de presentar los tipos mencionados dentro de la extensión requerida para este trabajo, se anexa un cuadro comparativo que agrupa las características generacionales mayormente reconocidas en la literatura nacional e internacional sobre la materia y recopiladas a la hora de diseñar esta investigación. Allí, a modo de resumen, se comparan datos como fecha de nacimiento, ingreso a la profesión, contexto socio-económico político e influencias formativas tanto nacionales como internacionales, ídolos o referentes, símbolos/ artefactos, rasgos positivos o negativos atribuidos a cada generación. También se incluyen en forma resumida, percepciones sobre vínculos con sus familias, expectativas de balance familia-trabajo o vínculo con las instituciones, mirada sobre líderes, aspiraciones y recompensas o desarrollo profesional y por último la mirada sobre el feedback respecto al desempeño en el empleo y el retiro de la actividad laboral. Algunos de estos datos son también cotejados empíricamente en la investigación.

► *Objetivos y pregunta de investigación*

En principio y para comenzar a plantear esta investigación, se vincularon diferentes aspectos de la realidad observados. Por un lado se contemplaba la turbulencia generacional, o serie de conflictos involucrando docentes de diferentes generaciones, que denotaba diferentes miradas sobre un mismo fenómeno, y por el otro, el llamado legal a la capacitación profesional continua.

Dado este contexto, se formularon una serie de preguntas exploratorias (Robson, 2011; Thomas, 2013) con la finalidad de poder penetrar dentro de cada aspecto en particular. En consecuencia, surgieron preguntas como: ¿expresan los docentes preferencias respecto a modos, tiempos, estilos de capacitadores u otros factores? De ser así, ¿se podrían establecer correlaciones entre esas preferencias y las cohortes referidas?

Paralelamente, se desarrollaba el análisis bibliográfico generacional con similar metodología, que contemplaba identificar e indagar sobre características recurrentes de las mentalidades generacionales. De este modo y combinando ambos aspectos, se decide diseñar la investigación para comprobar la existencia de 'personalidades colectivas' en los docentes y constatar la posibilidad de aplicarlas a la diagramación de instancias de perfeccionamiento en busca de optimizar el proceso de capacitación.

► *Relevancia de la investigación*

En primer lugar, dado el llamado a la formación continua contemplado en el plexo legal actualmente vigente, la indagación que se lleva a cabo cobraría relevancia a la hora de diseñar, e implementar procesos de formación profesional.

Potenciales implicancias surgirían también, por extensión, a otros ámbitos de aplicación. En ese sentido, comprender las percepciones generacionales podría ayudar a las instituciones educativas a través del conocimiento y aceptación de un nuevo tipo de diversidad, a buscar mayores caminos de encuentro empático con los miembros de sus comunidades. De este modo se podrían maximizar los aportes de cada cohorte e intentar predecir conductas o prevenir conflictos potenciando los rasgos positivos de cada grupo en pos del bien común.

A modo de ejemplo se puede pensar su aplicación para potenciar las fortalezas generacionales de los docentes, tanto novatos como experimentados (o minimizar el efecto de sus debilidades), comprender las miradas y expectativas de los actuales progenitores o identificar las aspiraciones e intereses de cada una de las cohortes identificadas.

Además, dados los numerosos giros que se debieron realizar para ajustar la indagación, sería interesante modificar la naturaleza de la muestra docente considerada y o cruzar la información resultante con otros criterios de diferenciación aplicables, como ser niveles educativos, sexo, ámbito geográfico, sector de desempeño o experiencia en la docencia. Más aun, sería interesante seguir ampliando el espectro de investigación por medio de estudios comparados con poblaciones docentes de otras latitudes o con culturas escolares diferentes.

► *Diseño y metodología utilizada*

El diseño y la metodología utilizada se fueron eligiendo conforme las recomendaciones vigentes para investigación en el campo de la educación. Se optó por un *multi-strategy design* (Robson, 2013) que permitiera recabar datos partiendo de un enfoque cuali-cuantitativos de naturaleza pragmática y que favoreciera el cruce de datos y el hallazgo de patrones recurrentes.

Se propuso realizar un estudio de caso³³ que utilizara la recolección de datos mediante la realización de una encuesta online, cuyos resultados serían triangulados a través de la observación no participativa en áreas comunes como patios o sala de profesores y la realización de entrevistas semi-estructuradas individuales personales (o vía Skype o Facetime) y grupos focales estratificados en forma multi-generacional.

.....
³³ Bajo la tipología anglosajona un *single, snapshot, local knowledge case study* (Thomas, 2013)

Se eligió incluir instrumentos de indagación que permitieran ahondar en los sentimientos, motivaciones e intenciones de los encuestados para poder constatar elementos determinantes de las personalidades generacionales. Se decidió utilizar la aplicación de la herramienta de software SurveyMonkey para contar con mayor apoyo en el diseño y análisis del cuestionario online dado el carácter novato del investigador.

Entre otras previsiones que se tomaron, se tuvieron en cuenta en la planificación, circunstancias como el efecto Hawthorne y la injerencia de las valoraciones del observador en su percepción. Cuestiones de poder y de confidencialidad fueron contempladas y resguardadas también.

Se incluyeron en el instrumento preguntas del tipo abierto que apuntasen a identificar eventos nacionales e internacionales determinantes de cada generación, como así también, preguntas del tipo cerrado con escalas Likert que permitiesen tabular aspectos relevantes, como ser el grado de identificación de los individuos con su generación respecto a temas como la educación, la familia, el trabajo, el tiempo libre o la jubilación.

Si bien en principio se propuso investigar la hipótesis a través del método de casos, y por su naturaleza típicamente cualitativa se apuntaba a buscar explicaciones que pudieran ser aplicables en otros contextos, - lo que autores como Bassey³⁴ (1981) denomina '*reliability*' o capacidad para ser aplicable a situaciones similares-, más que la búsqueda de confiabilidad; hubo que realizar cambios en el diseño por circunstancias emergentes y que se detallan a continuación.

En primera instancia, no resultó fácil conseguir una institución que quisiera que sus docentes fuesen indagados respecto a sus preferencias en cuanto a formación profesional ya que hubo numerosas negativas institucionales informales al respecto. Dicha dificultad podría transformarse claramente en objeto de indagación de un nuevo estudio en el área, dados los supuestos cuestionamientos sociales a la competencia docente y las voces encontradas respecto a la evaluación docente (ambos temas eran discutidos mediáticamente al momento de la realización de las propuestas), lo que podría haber generado las respuestas negativas por parte de las instituciones.

Cuando finalmente se comenzó la recolección de datos en una institución, dado el seguimiento online que se realizaba del curso de la investigación a través de la aplicación provista por el sitio SurveyMonkey, se pudo observar un bajísimo nivel de respuesta inicial. Entendiendo que dichos porcentajes se encontraban por debajo de lo estadísticamente registrado en estudios de similar naturaleza y dado que se avecinaba un receso escolar se enviaron recordatorios al plantel. Aun así, el número de respuestas obtenidas en el cuestionario online fue menor al esperado.

Para seguir adelante con la investigación pese a las dificultades planteadas y luego de consultar a la tutora de tesis respecto a la viabilidad de hacer un giro en el trabajo de campo, se optó por ampliar la población y enviar el mail de invitación a responder el cuestionario online a diversos docentes de escuela secundaria en forma de muestreo de bola de nieve. Este cambio buscó reducir la resistencia inicial pero generó límites difusos en la muestra.

Por otra parte, la intención de llevar a cabo las entrevistas individuales semi-estructuradas y el grupo focal se mantiene vigente pero por afuera del caso analizado. Esto es posible dado que los encuestados son indagados en el cuestionario respecto a su voluntad de participar en dichas instancias de investigación y en caso afirmativo deben indicar un mail de contacto.

Actualmente se está trabajando sobre el análisis comparativo de las respuestas obtenidas online y en acordar las entrevistas individuales y grupales.

➤ *Reflexiones a esta altura de la investigación.*

En principio, el diseño de la investigación misma trata críticamente de cotejar empíricamente posturas encontradas. De hecho, el primer punto a verificar, es tratar de corroborar la validez empírica del concepto de 'mentalidad generacional' en las instituciones escolares, conforme Behrstock & Clifford, 2009; Coggshall et al, 2009; Edge, 2014; Erickson, 2010; Lancaster & Stillman, 2007; Lovely & Buffum, 2007; Molinari, 2013; Shaw, 2013; Zemke et al, 2000, y contemplando la evidencia contraria utilizada por Deal (2007), entre otros, para refutarlo o confirmarlo.

34 Citado en Bell (2010) 'Doing Your Research Topic' p.9

De este modo, el trabajo en realización no descarta el impacto de factores biológicos y psicológicos inherentes a cada ser humano en su individualidad ni desconoce que, fundamentalmente, el personal pueda desear 'genéricamente' las mismas cosas como postulara Deal (2007) o que los conflictos que los enfrenten se originen en el deseo de poder, autoridad o posición.

Esta indagación tampoco pasa por alto la posibilidad de excepciones de distinto grado (individuos que se identifican con más de una generación o que no 'encajan' en esta tipología), ni de aquellos que se identifican con más de una mentalidad (Lancaster, 2002). Más aun, apunta a falsificar la hipótesis que le da origen a través del hallazgo de evidencia en contrario o nuevos datos empíricos (Thomas, 2013).

El docente actual está convocado a la formación continua. Encontrar la manera de optimizar ese proceso, se presenta como un gran desafío. De ahí la relevancia de explorar los supuestos bajo análisis y de seguir indagando sobre sus aplicaciones prácticas en el caso de verificarse su validez. En eso se seguirá trabajando.

► Bibliografía:

- » Arsenault P. (2004) 'Validating generational differences: A legitimate diversity and leadership issue', *Leadership & Organization Development Journal* nº 2, vol.25, pp.124-14.
- » Behrstock, E. & Clifford, M. (2009) 'Leading Gen Y teachers: Emerging strategies for school leaders'. Disponible en: <http://goo.gl/aHF5SZ> [accedido junio 2016]
- » Bell, J. (2010) *Doing your Research Project*, (5th edition) Berkshire; New York: McGraw-Hill: Open University Press
- » Berk, R. (2009) 'Teaching strategies for the net generation. Transformative Dialogues' *Teaching & Learning Journal*, nº 2, vol. 3, pp. 1–23. Disp. en: <http://goo.gl/KivlSy> [accedido junio 2016]
- » Briggs, A. Coleman, M. and Morrison, A., (eds) (2012) *Research Methods in Educational Leadership and Management*, (3rd edition) London: PCP/Sage
- » Coggshall, J. G., Ott, A., Behrstock, E., & Lasagna, M. (2009) 'Retaining teacher talent: The view from Generation Y'. Naperville, IL & Washington, DC: Learning Point Associates & Public Agenda; Hill, Jeffrey, McWalters, Paliokas, Seagren, & Stumbo. Disponible en: <http://goo.gl/gWVqn4> [accedido junio 2016]
- » Deal J. (2007) *Retiring the Generation Gap: How Employees Young and Old Can Find Common Ground Center For Creative Leadership*. John Wiley & Sons Inc. Jossey-Bass San Francisco, California.
- » Dussel I. & Southwell M. (2007) 'La escuela entre el cambio y la tradición'. *El Monitor de la Educación Revista del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación*. nº 14, 5ta época septiembre/octubre 2007
- » Edge, Karen (2014) 'A review of the empirical generations at work research: implications for school leaders and future research'. *School Leadership and Management*, nº 2, vol. 34. Disponible en: <http://goo.gl/40elAt> [accedido mayo 2016]
- » Erickson, T. (2010) *What is Next, Gen X?* Harvard Business Press, Boston, Ma. (electrónico)
- » Fox A., Bledsoe, C., Zipperlen, M. and Fox T. (2014) 'Cross-Generational Differences: Benefits and Challenges among Teaching Professionals'. *The Texas Forum of Teacher Education*, vol. 4 pp. 42-62. Disponible en: <http://goo.gl/AbKbEN> [accedido mayo 2016]
- » Fullan, M. and Hargreaves, A. (1996) *La Escuela que Queremos: Los Objetivos por los que Vale la Pena Luchar*. Primera edición, Trad. de Federico Villegas. Amorrortu Editores
- » Fullan, M. (2011) 'Choosing the wrong drivers for whole system reform' *CSE Seminar Series* paper nº 204, May, Centre for Strategic Education, East Melbourne.
- » Gravett L. and Throckmorton R. (2007) *Bridging the Generation Gap. How to Get Radio Babies, Boomers, Gen Xers, and Gen Yers to Work Together and Achieve More*. Career Press NJ.
- » Guskey T. (1994) Results-oriented professional development in search of an optimal mix of effective practices. *Journal of Staff Development*. Fall 1994, volume 15, number 4, pp. 42 - 50
- » Lancaster L. and Stillman, D. (2002) *When Generations Collide: Who They Are. Why They Clash. How to solve the Generational Puzzle at Work*. Collins Mobipocket Reader.
- » Leithwood et al (2007) *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, Nottingham: national College for School Leadership
- » Lovely S. (2005) 'Creating synergy in the schoolhouse: changing dynamics among peer cohorts will drive the work of school systems'. *School Administrator*, nº 8, vol.62, p. 30, sep. 2005. Disponible en: <http://goo.gl/DxP5pk> [accedido 7 Junio 2016]
- » Lovely S. and Buffon A (2007) *Generations at School: Building an Age-Friendly Learning Community*. Corwin Press. California.

- » Mannheim K. (1952) 'The Problem of Generations' *Essays on the sociology of Knowledge* London. Routledge & Kegan. Disponible en: <https://goo.gl/7O7cr3> [accedido mayo 2016]
- » Martín, M (2008) 'La Teoría de las generaciones de Ortega y Gasset: una lectura del siglo XXI' *Tiempo y Espacio*, año 17, vol. 20, pp. 98-110 Disponible en <http://goo.gl/uotNCz> [accedido mayo 2016]
- » Molinari, P. (2013) *Turbulencia Generacional* (3ra edición) Bs Aires. Temas Grupo Editorial
- » Ortega y Gasset, J. (1983) *El tema de nuestro tiempo*. Alianza Editorial. Revista de Occidente, Madrid
- » Pilcher J. (1994) 'Mannheim's sociology of generations, an undervalued legacy'. *The British Journal of Sociology*, nº 3, vol. 45, pp. 481-495, 1994. Disponible en: <http://goo.gl/zrEy5E> [accedido mayo 2015]
- » Reeves, D. (2009) *Leading Change in your School. How to Conquer Myths, Build Commitment and Get Results*. Virginia. USA. ASCD. Alexandria.
- » Robson, C. (2011) *Real world research: a resource for social scientist and practitioner researchers* (3rd edition), London: John Wiley and Sons.
- » Shaw, H. (2013) *Sticking Points: How to Get 4 Generations Working Together in the 12 Places They Come Apart* Tyndale House Publishers, Inc.
- » Strauss, W. & Howe, N. (1991) *Generations: The History of America's Future. 1584 to 2069*. Harper Perennial New York. William Morrow
- » Thomas G. (2013) *How to Do your Research Project. A Guide for Students in Education and Applied Social Sciences* (2nd edition) London, SAGE
- » Tolbize, A. (2008) 'Generational differences in the workplace'. *Research and Training Center on Community Living*, University of Minnesota. Disponible en: <http://goo.gl/zNHxQG> [accedido junio 2016]
- » Zemke, R., Raines, C., & Filipczak, B. (2000) *Generations at Work: Managing the Clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in your workplace*. New York, NY: AMA Publications.
- » Ley 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional (LEN) Disponible en: <http://goo.gl/EKYIV> [accedido mayo 2015]

➤ ANEXO 1

CUADRO COMPARATIVO DE CARACTERÍSTICAS GENERACIONALES³⁵

Generaciones y sus rasgos distintivos ¹	TRADICIONALISTAS	BABY BOOMERS	GENERACION X	GENERACION Y	
Fecha de nacimiento	Hasta 1945	Entre 1946 y 1964	1965 y 1976	entre 1977 y 1995	
Ingreso a la profesión	Antes de 1965	Entre 1966 a 1985	Entre 1986 y 2000	Luego del 2000	
Ámbito internacional	Segunda Guerra Mundial	Posguerra	Fin de la Guerra fría	Pico de natalidad	
	Guerra Fría	Pico de natalidad	Caída del Muro	Multiculturalismo	
	Gran Depresión	Prosperidad económica	Atentados (J. Pablo II - R. Reagan)	Globalización	
		Vietnam	Sida	Guerra del Golfo	
		Watergate		11/09	
		Woodstock y hippies	Explosión del Challenger	Violencia y terrorismo	
		Revolution sexual	Daño al medio ambiente	Columbine	
		Movimiento de los Derecho civiles	Suicidio masivo de Jonestown		
		Llegada a la Luna	MTV		
		Asesinatos de JFK y Martin Luther King	Plaza Sésamo		
Contexto socio-económico político e influencias formativas	Ámbito nacional ²	Autoritarismo de gobiernos conservadores	Estatización de empresas	Chernobyl	Crecieron siempre en democracia
			Desarrollo industrial	Conflictos de los '70, Golpe de estado de 1976 y represión	
		Surgimiento de nuevos movimientos y partidos políticos	Cambios en los sindicatos y el proletariado	Conflicto del Beagle	Atentados en embajada de Israel y Amia
			Voto femenino	Guerra de Malvinas	Crisis del 2001
			Comienzo del terrorismo	Mundiales '78 y '86	Hiperinflación
			Tragedia de la puerta 12	Vuelta a la democracia	Conflicto con el campo del 2008
				Mercosur	
				Terremoto de Cauce del '77	

³⁵ Las características atribuidas a cada grupo no apuntan a estereotipar y son la resultante de diversos estudios sobre el tema tanto en educación como en otros campos de investigación.

Generaciones y sus rasgos
distintivos¹

	TRADICIONALISTAS	BABY BOOMERS	GENERACION X	GENERACION Y
Ídolos o referentes	Roosevelt	J.F.K	Madonna,	Sus padres y abuelos
	Churchill	Martin Luther King	Maradona,	Los Simpsons
	Rita Hayworth	Beatles	Bill Gates	Sex and the city
	Sinatra	Che Guevara	Michael Jackson	
Símbolos/ artefactos		Mao Tse Tung	Tom Cruise	
		Gandhi		
	Radio	Televisor	Televisión color y por cable	Celular
	Auto	Rolex	Walkman	Internet (nativos digitales)
Rasgos positivos atribuidos a esta generación	Heladera	Tapado de piel	PC	Comida de autor
		Tarjeta de crédito		Cuidado corporal y estético.
	Trabajadores	Optimistas	Flexibles	Diversos
	Ahorrativos	Idealistas	Creativos	Igualitarios
	Esfuerzo	Nacionalistas	Autosuficientes	Solidarios
	Respeto a la palabra	Comprometidos con sus trabajos	Emprendedores	Auténticos
	Austeridad		Confortables con la tecnología	Hiper-conectados
	Formalidad y buenos modales		Ciudadanos del mundo	Alegres
	Jerárquicos		Nueva concepción del tiempo y espacio laboral	Realistas
	Patrióticos			Ciudadanos del mundo
	Sumisos			Focalizados en el cuidado estético
	Confiados en las instituciones			Expertos en tecnología
	Gran compromiso moral con su labor			Buscan ser tenidos en cuenta
			Eficientes	
			Innovadores	
			Resilientes	

Generaciones y sus rasgos
distintivos¹

	TRADICIONALISTAS	BABY BOOMERS	GENERACION X	GENERACION Y
Rasgos negativos atribuidos a esta generación	Falta de iniciativa Poco afectos al cambio y la innovación	Competitivos por naturaleza Búsqueda de poder Exitistas Adictos al trabajo Mentalidad contestataria	Individualistas Escépticos o cínicos Cómodos o perezosos Cuestionan las figuras de autoridad Creen en sí mismos, no en los otros Cultura de la inmediatez Falta de proyecto a largo plazo	Falta de compromiso Falta de esfuerzo Se dispersan fácilmente Poca lealtad con la institución Alternan trabajo con viajes Impacientes, demandantes y cultores del 'YA' Poco cautos o previsores Poco jerárquicos Cuestionadores Cortoplacistas Protegidos Monitoreados ('Baby Call' /'Bebe a bordo') Crianza por apego Adolescencias prolongadas
Vínculo con sus familias	Esperanza puesta en sus descendientes	Oposición a los valores de sus padres/tradicionales	Desilusión con los valores de sus padres. Crecieron con separaciones y divorcios	
Vínculo familia-trabajo	Separan ambos ámbitos	Empleados full-time Sacrificio personal por fines laborales Alto compromiso con la organización	Reivindican el balance vida personal y empleo Maternidad tardía y D.I.N.K.s ³ Proyecto laboral que favorezca a la familia.	Balance hobbies, trabajo y amigos Flexibilidad horaria Valoran su tiempo libre y esperan que sus trabajos sean acordes

Generaciones y sus rasgos
distintivos¹

	TRADICIONALISTAS	BABY BOOMERS	GENERACION X	GENERACION Y
Vínculo con las instituciones	Búsqueda de estabilidad laboral y carreras a largo plazo Equiparan trabajar mucho a trabajo fuera de hora Dóciles y alineados con la institución Foco en el proceso Trabajo es un fin en sí mismo Crecimiento por antigüedad	Búsqueda de seguridad de carrera Alto compromiso con las instituciones a las que desean dar su toque personal Foco en el proceso	Apuntan a la empleabilidad y a construir sus propias carreras Se muestran escépticos de las instituciones Resisten autoridad y jerarquías tradicionales Foco en el resultado	Esperan encontrar en ellas significado (relación medio/fin) Consideran que participar en las decisiones es un derecho adquirido Foco en el resultado Trabajo como trampolín para futuras oportunidades Crecimiento por merito
Mirada sobre lideres	Estilo militar de relación, cadena de mando y control donde se obedece sin cuestionar	Respeto a la autoridad formal sin que esto implique respeto intelectual	Son respetados cuando consultan e incluyen a sus colaboradores	Confrontan autoridad Juzgan a las instituciones y sus líderes por su merito Demandan profesionalismo credibilidad y coherencia
Mirada sobre aspiraciones y recompensas	Satisfacción por el trabajo bien hecho	Incrementos salariales, participación en la empresa o toma de decisiones, beneficios extras	Libertad y posibilidad de hacer lo que les gusta como recompensa más deseada	Bonos por proyecto o productividad Se valora el reconocimiento publico
Mirada sobre desarrollo profesional	Diagramado desde la empresa Realizado en horario de trabajo, aprendiendo de pares y de libros u otro material impreso. Estilo conferencia	Símbolos de estatus ligados a objetos Plan de carrera (vertical ascendente) Valoran capacitación centrada en el docente y su área de conocimiento Prefieren información de workbooks y manuales y actividades que impliquen trabajo en equipo	Auto desarrollo. Búsqueda de credenciales (verticalidad). Carrera local o global Buscan combinar desarrollo personal y profesional Prefieren actividades del tipo individual	Y las celebraciones Varias carreras u actividades dentro de una organización (horizontalidad) Aprendizaje continuo y sobre el error Buscan ser capacitados en forma personalizada y colaborativa Esperan se incluya tecnología en la metodología

Generaciones y sus rasgos
distintivos¹

	TRADICIONALISTAS	BABY BOOMERS	GENERACION X	GENERACION Y
Mirada sobre feedback	Generalmente asociado al error y la mala performance. No es esperado.	Lo esperan una vez al año, formal y documentado. Mayor frecuencia suele irritarlos	Lo prefieren inmediato y en forma regular	Lo valoran inmediato, continuo e informal
Mirada sobre el retiro	Recompense y momento de disfrute	Asociado a información y recompensa Retiro como oportunidad: permanecer o nueva carrera	Lo esperan como un momento de renovar	Eje en reconocimiento y aprendizaje Lo imaginan como un momento de reciclar

Notas de la tabla

1 Las tipologías generacionales usadas corresponden a Behrstock y Clifford (2009)

2 Los eventos mencionados incluyen una compilación de la literatura analizada y el análisis de respuestas en el estudio en realización, respetando las denominaciones recurrentes utilizadas por los participantes.

3 Acrónimo para ' Double Income No Kids' (familias con doble ingreso y sin hijos)

Escuelas Secundarias Universitarias: Algunas miradas para pensar la gestión directiva desde las trayectorias formativas

CANABAL, Ariel / UNTREF- ariel344@gmail.com

SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, Gabriela/ Universidad Pedagógica Nacional, México- gsanchez@upn.mx

Eje: Formación y Trabajo Docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras Clave: Gestión Directiva / Secundarias / Universidades del Conurbano / Trayectorias Formativas / Políticas de Inclusión

► Resumen

La presente ponencia pretende dando continuidad a una línea de investigación que viene indagando desde el 2010 sobre las trayectorias formativas de directores de instituciones educativas de distintos niveles y modalidades en el conurbano bonaerense, y en el marco de un proyecto de investigación bianual y de las reflexiones sobre la propia tesis doctoral de uno de los miembros del equipo de investigación, empezar a plantear las particularidades de las trayectorias formativas y los procesos de elección de los directores de las nuevas escuelas secundarias dependientes de Universidades del Conurbano.

A partir de políticas activas del Ministerio de Educación de la Nación en ese momento, y de convenios marcos oportunamente firmados, dentro de políticas educativas aún más amplias de inclusión y equidad cuya mayor expresión están en la ley de Educación Nacional del 2006 y en la obligatoriedad del nivel secundario, se nos presentan la oportunidad de profundizar la medida sobre las trayectorias de estos directores recientemente elegidos, en escuelas creadas a partir del 2014.

En el recorte para este ámbito de discusión, nos detendremos en nuestras reflexiones sobre las trayectorias formativas, y aspectos conceptuales para su análisis, así como de los elementos constitutivos de estas escuelas, producto de nuestras primeras indagaciones. La metodología de investigación planteada se alinea con miradas superadoras de las tensiones cuali-cuantitativas buscando tener una mirada biográfico narrativa de los actores y los procesos estudiados.

Sin pretender agotar ninguno de estos aspectos, y sabiendo la provisionalidad de nuestras incipientes reflexiones, ya que nos encontramos iniciando esta investigación y nuestra tesis doctoral se encuentra en proceso de presentación de su diseño definitivo, ponemos a consideración estas primeras miradas de nuestro objeto de estudio.

► Introducción

La presente ponencia pretende dando continuidad a una línea de investigación que viene indagando desde el 2010 sobre las trayectorias formativas de directores de instituciones educativas de distintos niveles y modalidades en el conurbano bonaerense, y la tesis doctoral de uno de los miembros del equipo de investigación, empezar a plantear las particularidades de las trayectorias formativas y los procesos de elección de los directores de las nuevas escuelas secundarias dependientes de Universidades del Conurbano. Canabal (2014b) Perez Centeno y Canabal (2015)

A partir de políticas activas del Ministerio de Educación de la Nación en ese momento, y de convenios marcos oportunamente firmados, dentro de políticas educativas aún más amplias de inclusión y equidad cuya mayor expresión están en la ley de Educación Nacional del 2006 y en la obligatoriedad

del nivel secundario, se nos presentan la oportunidad de profundizar la medida sobre las trayectorias de estos directores recientemente elegidos, en escuelas creadas a partir del 2014.

Desarrollaremos a continuación algunas de las categorías teóricas sobre las que apoyamos nuestras miradas, la perspectiva metodológica que hemos elegido, y algunas primeras indagaciones aun provisionarias, sobre nuestro objeto de estudio.

➤ *Cinco conceptos y un sujeto en su contexto*

¿Qué conceptos entrelazamos para poder comprender a ese sujeto director al que queremos conocer, y revelar?

En nuestras discusiones y sabiendo que aquí se juega nuestro modo de abordarlo, nuestro concepto central es el de trayectorias formativas, sin embargo, no podemos solo con el precisar las particularidades de este sujeto, por lo que lo situaremos en el marco de las discusiones sobre el rol directivo, la escuela secundaria, y las políticas de inclusión que le dieron origen a este tipo de escuelas particulares, sin dejar de poner en juego ese actor central que es la propia universidad.

➤ *Trayectorias formativas*

Es el concepto clave en nuestro desarrollo teórico, y el que consideramos como vertebrador junto con el rol directivo de nuestra serie de investigaciones y tiene clara continuidad en esta que acá estamos presentado; aunque forma una unidad de sentido, nos parece pertinente distinguir por un lado el concepto de trayectorias, y por otro nuestra mirada sobre la formación para comprender el modo en que entendemos y deconstruimos nuestra propia formulación de este término.

En una primera mirada, tanto en términos de nuestro proceso de construcción del tópico como en cuanto a la proximidad de los autores, nos encontramos con el campo educativo, recientemente Terigi (2008 / 2009), es una de las autoras junto con Nicastro y Greco (2009) han intentado precisarlo, sobre todo con relación a su aplicación a los procesos de escolarización, tanto de estudiantes como de otros actores del sistema.

A partir de la lectura de un estudio de la DINIECE (2010) nos aproximamos a una mirada sociológica pero a la vez etnográfica que considerando “trayectoria” como “una construcción que, a nivel de experiencia vivida, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que estos asumen para el sujeto”. En términos de ubicación de tradición teórica, la fuente original que no podemos evitar referenciar es a Bourdieu (1977) quien utiliza el término trayectoria estrechamente ligado a su teoría de los campos. La trayectoria remite al sujeto, son las posiciones que este va tomando sucesivamente en el transcurso de sus diversas experiencias.

En cuanto a formación sin pretender un desarrollo exhaustivo en estas líneas nos parece importante señalar que nuestra idea de formación se sustenta en una comprensión de los procesos actuales socio-globales Beck (1998), Bauman (1999) y a la vez locales, Bolívar Botía, A. (2001). pretendemos avanzar para nuestro propio concepto de formación, desde miradas descolonizantes.

Queremos en nuestra conceptualización imbricada de la formación como un proceso unívoco pero a la vez polimórfico, de vida cotidiana, camino profesional, y escolarización, ser fieles, como dijimos Canabal, A. (2014a:9 s/p) “tomar en serio” ‘el giro descolonizador’ Dussel (2007:554). La formación de la que hablamos debe ser una formación desde ese “horizonte Latinoamericano”. Una formación que “este”, que se “instale”, que “pese” y que toque “el suelo”... Kush (1978) Una formación que nos habrá a la pregunta de si “estamos o no”, y que ayuda a que “estemos”. Por tanto un concepto de formación capaz de poder aplicarse, utilizarse para entender una realidad personal, (que siempre es histórica y social); y una realidad colectiva, que tiene implicancias sociales y sistémicas.

➤ *Gestión Directiva y Rol Directivo*

Nos es dificultoso separar las miradas sobre el rol directivo, como un modo de ejercer una función, y las discusiones más amplias sobre los modos de gestionar instituciones educativas en los niveles micro-políticos.

Nuestro enfoque conceptual se centra en contextualizar la mirada sobre la Gestión Educativa atravesando los niveles Macro y Meso de los sistemas, y otro apartado deteniéndose en los niveles Micro sistémicos o institucionales; focalizándose en el director. como sujeto protagónico de los procesos de gestión institucional. Nos insertamos en una tradición en este sentido que considera que el concepto de administración escolar ha ido mutando en el tiempo Lamarra-Vales-Alonso Bra (2003), y las vinculamos con las miradas más actuales de gobierno escolar. Rivas, A. (2004). Gvirtz, S. y Minvielle, L. (2005). En ese marco, adherimos a la idea de gestión educativa planteado por autores como Bolívar (2005) Blegmar (2005) (2013) y a la reflexión sobre lo institucional-escolar en la línea de Hopkins (2008) entre otros.

Para nosotros el Director tiene la responsabilidad institucional de llevar adelante la política educativa provincial, dando cumplimiento a los objetivos de la Educación Secundaria, atendiendo a la obligatoriedad y promoviendo la identidad de una escuela para los jóvenes y los adolescentes. En apoyo a esta tarea se previó la extensión de la jornada para Directores de escuelas de más de un turno a 8 horas diarias (en forma gradual y optativa para los directores actuales), generando además las condiciones para que cada institución tenga un integrante del Equipo Directivo por turno con la perspectiva de favorecer prácticas escolares inclusivas y a la vez exigentes, con enseñanza y logros de aprendizajes que sostengan la trayectoria de los estudiantes y su pertenencia a la institución,

➤ *Escuelas secundarias y políticas de inclusión*

La complejidad de la Educación Secundaria impide que podamos explayarnos pormenorizadamente en este breve apartado sobre el interesante proceso de conformación y expansión que ha tenido en particular en la Argentina. En este casi siglo y medio de existencia de ser una educación para pocos, a la pretensión de obligatoriedad y universalidad que hoy tiene, ha pasado por un permanente crecimiento y diversificación de la oferta hasta llegar al intento de re-organización a partir de la Ley Nacional de Educación de 2006.

La implementación de la Escuela Secundaria en los términos que indica la Ley Provincial de Educación N° 13.688 tiene como antecedentes la creación de la Escuela Secundaria Básica en el año 2005, como definición política provincial de dotar con una conducción propia al Tercer Ciclo de la Educación General Básica, Así, comenzó un camino en pos de construir un espacio propio destinado a la educación de los adolescentes y jóvenes, rompiendo con la primarización de la escuela secundaria, heredada de la reforma educativa de la década de los 90. Otro de los antecedentes es la conformación de Escuelas Secundarias Técnicas y Agrarias como unidades de gestión curricular de 6 años.

Históricamente Acosta, F (2011), las políticas de extensión de la escolarización secundaria han encontrado problemas de ajuste entre los modelos institucionales y los nuevos sectores sociales que acceden a ese nivel; problemas propios de la masificación que suelen traducirse en el aumento de las tasas de repitencia y desgranamiento y en el descenso de las tasas de graduación. Las escuelas secundarias actuales son el producto del cruce de dos tendencias frente al desafío de la expansión: la tendencia a la continuidad del modelo institucional de bachillerato humanista selectivo frente a la tendencia de ruptura que “supusieron” las escuelas únicas (o comprensivas) en el momento de expansión de la escuela secundaria.

En la década del 2000 y sobre todo a partir de la modificación de los marcos normativos (Las resoluciones del Consejo Federal de Educación, las leyes antes citadas, y en el caso particular de la provincia de Bs.As. el cambio en los regímenes de convivencia y régimen académica (Reg. 587/11), el modelo de la inclusión, que era excepcional, se volvió el dominante, no solo en discurso, sino en la intención política de concreción. En este nuevo contexto, se retoman los debates ya existentes sobre el formato de escuela secundaria Tiramonti (2007), Tiramonti (2011), Vazquez, A. (2013) y sobre las políticas complementarias para lograr el objetivo de una secundaria para todos.

Se abre a la vez un nuevo debate, en términos de si la escuela secundaria para todos podría seguir cumpliendo con su finalidad casi implícita de servir, por un lado a la posible inserción laboral de sus egresados (en algunos sectores bajos, medio bajos) y por otro, de ser un eficaz puente para transitar estudios superiores, cada vez más necesarios, para (y esto también se ha vuelto discutible) el progreso en la sociedad. DINIECE (2010)

► *Universidad y escuela secundaria*

Universidad y escuela secundaria se han entre cruzado en distintos momentos de la historia del sistema educativo argentino, incluso en sus momentos fundacionales, y de muy diversas formas. No pretendemos en estas breves líneas profundizar sobre las tensiones y los frutos de estos entre cruzamientos, y dejaremos para otra ocasión la reflexión sobre las dimensiones y los modos en que esta relación ha ido tomando a los largo del tiempo. Una de estos modos es sin lugar a dudas, la creación y sostenimiento de escuelas secundarias dependientes directamente de las universidades.

En particular aun sabemos que tendremos que abordar la dimensión histórica, nos parece pertinente detenernos particularmente en el formato que adquieren las nuevas escuelas, sobre todo su contexto fundacional, que creemos determinante para luego poder comprender a los directivos que allí serían elegidos.

No hemos encontrado aún investigaciones o artículos que avancen sobre esta temática, (actualmente la UBA tiene una en proceso sobre un objeto similar al nuestro) según algunos registros a los que hemos tenido acceso hay actualmente en la Argentina más de 50 colegios secundarios dependientes de universidades. Sin embargo esta política que había sido realizado desde las universidades a partir de criterios propios, fue en el marco de la Ley Nacional de Educación (2006), y sobre todo partir de la resolución 1304/13 del MEN, fomentada. De esa manera diversas universidades firmaron un acuerdo marco para la creación de escuelas secundarias que podían ser: Bachilleratos orientados con Formación Profesional (FP) o Escuelas técnicas.

En ambos casos la orientación será definida de acuerdo a la evaluación conjunta entre el ME, la comunidad y la Universidad.

Su propuesta pedagógica *“está basada en sostener los rasgos identitarios de una escuela común de jornada extendida pero que incluya como parte constitutiva y troncal, las estrategias necesarias para hacer efectiva la posibilidad de ingreso, permanencia y egreso a todos los/las jóvenes, contemplando para ellos los lineamientos propuestos en las normativas acordadas por el CFE a partir de la sanción de la LEN, del PNEOyFD y de las políticas que el Ministerio de Educación viene desarrollando para la escuela secundaria. Se busca construir una propuesta pedagógica común para todas las escuelas en creación pero que a su vez cada una de ellas construya una identidad propia que contemple los diferentes contextos socio histórico donde se encuentren emplazadas y de la Universidad con la que articula.”* (MEN Proyecto creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales 2013).

► *Aspectos metodológicos*

Por el tipo de objeto estudiado, nuestra elección metodológica pretende ser superadora de la dicotomía cuanti – cuali. Posicionados en un paradigma de “la comprensión” Komblit (2004). Nos alineamos con Sautu (2007) que plantea que las preguntas de investigación, y el posicionamiento teórico de la misma son la clave de construcción de todo el proceso, pudiendo desde ese posicionamiento “articular y compatibilizar objetivos específicos que se responden con métodos asociados a las metodologías cuantitativas y cualitativas.” Sautu (2007: 53). En particular en esta investigación, nos ocuparemos del primer momento de la indagación sobre nuestros sujetos y su contexto. Profundizaremos por los tiempos y los recursos el momento descriptivo del fenómeno de las trayectorias formativas, y no profundizaremos en las técnicas de mayor proximidad como son la observación participante de los procesos de gestión, ni el armado definitivo de los relatos de vida a partir de las entrevistas en profundidad.

La identificación de los indicadores que deberán contemplarse en la búsqueda de información a través de los distintos tipos de instrumentos de relevamiento se desprenderá de las dimensiones de análisis y categorías establecidas a partir de la operacionalización de conceptos que se desprendan de nuestro marco conceptual.

En cuanto al territorio elegido para la misma hemos seleccionado las escuelas secundarias de reciente creación desde los acuerdos inter institucionales del 2013, sin embargo en el campo de las descripciones la idea es poder realizar la encuesta a la totalidad de escuelas secundarias dependientes de universidades de la República Argentina.

► *Las tres escuelas universitarias elegidas, algunas pistas para su indagación*

En el marco del convenio marco citado previamente, 3 escuelas secundarias se abrieron durante el año 2014 y otras dos en el 2015, nuestra investigación abarcara a las primeras, pero no descartamos aproximarnos a las otras dos escuelas.

A partir de esos convenios en el 2013 tres Universidades firmaron acuerdos marcos para empezar a funcionar en el 2014. La Universidad Nacional de San Martín http://www.unsam.edu.ar/escuela_secundaria/, la Universidad Nacional de Avellaneda <http://undav.edu.ar/index.php?idcateg=30&id=6413> y la Universidad Nacional de Quilmes <http://www.unq.edu.ar/noticias/671-comenzaron-las-clases-en-la-escuela-secundaria-t%C3%A9cnica-de-la-unq.php>. En el 2014 se sumaron a estas la Universidad de Florencio Varela (la que empezara a funcionar en el 2016) <https://www.unaj.edu.ar/index.php/noticias/1872-el-municipio-de-florencio-varela-cedio-terrenos-para-la-escuela-secundaria-tecnica>, y la Universidad de General Sarmiento. (Res.5094/14 del Consejo Superior), y la UBA (Res 5094/12 Consejo Superior) http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/?p=20498

En el 2015 se abren la escuela secundaria técnica de la Universidad Jaureche. Y de la Universidad de General Sarmiento.

La escuela de la Universidad de Quilmes Durante el primer año, el ciclo lectivo funcionó en el Centro Integrador Comunitario (CIC) "2 de Abril" del Barrio La Esperanza, en Ezpeleta. En 2015 la escuela conto con tres primeros y tres segundos años. Ello permitió aumentar la matrícula a 133 estudiantes que en su mayoría provienen de los barrios cercanos al CIC y al edificio propio de la Escuela que se encuentra finalizando su construcción en República de Francia N° 1714 entre Dr. Kenny y Concordia.

La escuela de la UNSAM funciona en Bonifacini 1860 a pocas cuadras de la Municipalidad del Partido, sin embargo recibe estudiantes de los límites del distrito, sobre todo de la zona cercana al camino de Buen Ayre, contaba en 2015 con una matrícula cercana a los 110 estudiantes.

En el caso de la Universidad de Avellaneda calle 3 de Febrero y Carlos Pellegrini, en el edificio del Programa Envión de Isla Maciel, con una matrícula de 35 estudiantes aproximadamente, llegando a 50 en el 2015.

Sobre ellas surgen diversas preguntas que completaran nuestra mirada especialmente dirigida a sus modos de gestión, ¿Cómo eligieron a sus alumnos, a sus docentes?, ¿Cómo definieron y empezaron a implementar su propuesta educativa? ¿Cuáles fueron los mayores desafíos que enfrentaron y enfrentan para sostener su funcionamiento? ¿Cómo es el vínculo con la universidad y con la jurisdicción? ¿Cuáles son sus objetivos en términos pedagógicos y sociales?

Seguramente a medida que avancemos en nuestra indagación iremos empezando a contestarlas, por ahora son solo interrogantes que nos movilizan.

► *Palabras a modo de cierre*

Sin lugar a dudas, estas nuevas secundarias, desde sus mandatos fundacionales, tensionan la idea de la Inclusión, paradigma político ideológico de la última década en educación, y el mandato histórico de las universidades de la excelencia y el elitismo.

En el marco de las universidades del conurbano, esto ya se cuestionó también en sus procesos de creación hace ya en algunos casos más de dos décadas, pero se renueva en cuanto a los límites en los que se puede flexibilizar, para tomar como propios, estudiantes, y familias, a los que verdaderamente vienen de los bordes, donde lo escolar y la vida en sí, es un desafío cotidiano.

La gestión directiva, y el fondo de discusión para sus procesos de creación y de puesta en marcha, es la clave de nuestros trabajos futuros.

Las preguntas sobre su existencia, y su subsistencia, se dejan escuchar a la vez que el tiempo va mostrando los ajustes que en estas escuelas se van haciendo para su adecuación también al sistema educativo jurisdiccional.

Esperamos que nuestros futuros abordajes de trayectorias formativas de sus directores, nos permitan relevar este proceso, sus luces y sombras, y sus potencialidades como espacios educativos verdaderamente inclusivos e innovadores.

» Bibliografía

- » Acosta, F (2011). „La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España“ .Buenos Aires: UNESCO – IIPÉ.
- » Bardiza Ruiz, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Revista Iberoamericana de Educación 15, Septiembre - Diciembre.
- » Blaslavsky C., Acosta, F (2006) La formación en competencias para la Gestión y la Política Educativa: Un desafío para la educación superior en América Latina. En REICE. 2006 Vol 4 Nro. 2e
- » Bauman, Z. (1999); La globalización. Consecuencias humanas; Editorial FCE; San Pablo.
- » Beck, U. (1998); ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización; Ed. Paidós; Barcelona
- » Blejmar, B. (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » ----- (2013) El Lado Subjetivo De La Gestión. Del Actor que esta haciendo al sujeto que esta siendo. Bs.As. Aique Bs.As.
- » Bolivar, A. (2005). “¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula.” en Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 859-888, Especial - Out. (*)
- » Bolívar Botía, A. (2001). «Globalización e identidades: (Des)territorialización de la cultura». Revista de educación. Número extraordinario.
- » Bourdieu. P (1977) “La ilusión Biográfica. Razones prácticas.” España: Anagrama. Colección Argumentos.
- » Canabal, A. (2012) „ Las trayectorias formativas de directivos de Educación Primaria de la Provincia de Bs. As.: Su relevancia para la gestión“ .Tesis de Maestría en Política y Administración de la Educación. Bs.As.: UNTREF
- » Canabal – Nuñez (2013) Documento base. Proyecto de Investigación: “Las trayectorias formativas y el ejercicio profesional de los directivos en el nivel Inicial en la Región 7 y 9: análisis en dos distritos” UNTREF 2014-2015. Mimeo
- » Canabal, A. (2014a) Lineamientos de Proyecto de Tesis Doctoral. PIDE. UNTREF – UNLA – UNSAM. Mimeo
- » Canabal, A. (2014b) Trabajo Final para el Seminario Doctoral “Perspectivas filosófico-políticas de la Educación Contemporánea. Dictante: Prof. Cullen Carlos. PIDE. UNTREF—UNLA-UNSAM. 2014. Mimeo
- » DIENICE (2010) “Trayectorias Socio-Educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias en la escuela media“. Serie: Informes de Investigación. Nro. 1. MEN. Buenos Aires. Argentina
- » Dussel, E. (2007) *Del necesario giro descolonizador de la filosofía política*, en Política de la liberación, historia mundial y crítica. Madrid, Trotía. Pp.551-557.
- » Hopkins, D. (2008) “Una introducción personal” en *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile, Área de Educación, Fundación Chile.
- » Kornblit, A. (2004) “Historias y relatos de vida: Una herramienta clave en metodologías cualitativas”, Kornblit (coord.) Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis, Biblos, Buenos Aires, 2° ed, 2007: 15-33.
- » Kusch, R.: (1978) ¿Qué pasa con el estar?, en Esbozo de una antropología filosófica americana, pp.353-371
- » Nicastro, S. - Greco, M. (2009): *Entre trayectorias*. Buenos Aires: Homo Sapiens
- » Perez Centeno y Canabal (2011). Documento base Proyecto de Investigación: Las trayectorias formativas y el ejercicio profesional de los directivos en el nivel Secundario en el Distrito de Tres de Febrero y Hurlingham” UNTREF 2012-2013. Mimeo
- » ----- (2015) Documento base. Proyecto de Investigación “Las trayectorias formativas y el ejercicio profesional de los directivos de escuelas secundarias universitarias recientemente creadas”. UNTREF. 2016-2017. Mimeo
- » Rivas, A. (2004). Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas. Ediciones Granica, Buenos Aires. Cap. II
- » Sautu, R. (comp.) (2007) Práctica de la Investigación Cuantitativa Y Cualitativa. Articulación entre la Teoría, los Métodos y las Técnicas. Buenos Aires: Lumiere
- » Terigi, F (2008). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, en Dussel, I y otros (2008), Jóvenes y docentes en el mundo de hoy. Buenos Aires; Santillana.
- » ----- (2009) “Las trayectorias Escolares: Del problema individual al desafío de la política educativa). MEN. OEI. Visto en web. 20/2/2015 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- » Tiramonti, G. (2007): “Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina”. Informe Final. 2007 FLACSO en Internet http://educacion.flacso.org.ar/files/proyectos/pdf/informe_formatos_escolares.pdf vig. al 10/2014
- » ----- (2011) Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (dir). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 17-34) Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.
- » Vázquez, S.(2013) coord. : “Como construir otra escuela secundaria”. La Crujía. Stella. EdicionesCtera. :Bs.As.

» *Normativas*

- » Ley de educación técnico Profesional 26.058 I/05
- » Ley Nacional de Educación 26.206/06
- » Ley Provincial de Educación 13.688/07
- » Resolución 1304/13 MEN “Proyecto de Creación de Nuevas escuelas Secundarias con Universidades Nacionales 2013”

Cambio educativo e investigación-formación-acción docente: aportes para repensar los procesos de desarrollo profesional docente

CARESSA, Yanina/UBA- ycaressa@gmail.com

Eje: Formación y Trabajo Docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: cambio educativo - investigación-formación-acción docente - desarrollo profesional docente - estudio en caso*

► *Introducción*

Enmarcada en las indagaciones de mi tesis de maestría en curso, donde se aborda el estudio de las posiciones, disposiciones y oposiciones que construyen los/las inspectores/as ante su participación en una experiencia de investigación-formación-acción docente en la Provincia de Buenos Aires, la presente ponencia se propone reflexionar acerca de las posibilidades del cambio educativo, en tanto, proceso complejo, histórico y multideterminado. Una reflexión que invita a desandar las miradas esencialistas y mecanicistas del cambio, para hurgar en las disputas por capturar sus sentidos, por definir aquello que es *necesario* cambiar, por establecer cómo hacerlo, a través de qué procedimientos y quiénes lo llevarán adelante. En este sentido, nos preguntamos qué acontece allí donde docentes, directivos y supervisores se movilizan y convocan para llevar adelante procesos de investigación-formación-acción que, en tanto, espacios que habilitan formas otras de pensar y accionar en el campo del desarrollo profesional docente, buscan conmovir las lógicas intrínsecas a la red burocrático escolar.

La construcción social del cambio educativo se ha vuelto desde hace un tiempo uno de los problemas centrales del campo de las ciencias de la educación y de la pedagogía en Argentina, América Latina y el mundo. Desde diferentes perspectivas, numerosos autores se han dedicado a estudiar aquello que permanece —o que las reformas no logran modificar—, el modo en que efectivamente se producen las modificaciones y el complejo entramado intrínseco a dicho proceso. Una serie importante de trabajos han analizado por qué las reformas e innovaciones educativas centralmente diseñadas e implementadas no alcanzan sus objetivos, y en qué medida esas iniciativas formalizadas de cambio alteran o profundizan ciertos rasgos estructurales de la escuela y otras instituciones educativas. También otro conjunto de estudios han indagado en los modos situados, locales, singulares, en que se producen los cambios, y han contribuido a comprender con mayor profundidad la complejidad histórica de las transformaciones en el campo de la pedagogía.

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 resalado la importancia de considerar la complejidad de los procesos de cambio educativo, se inclinan a pensarlos como “procesos de larga duración” y como construcciones históricas y sociales complejas y multideterminadas. Abona a dicha mirada, el abandono del supuesto de unidad de un “sistema educativo”, entendido como una totalidad estructural cerrada, que define identidades subjetivas, profesionales y laborales trascendentales y fijas, así como la unificación de significados y posiciones en torno de él. Por el contrario, se ha comenzado a indagar en la noción de campo pedagógico como potente para dar cuenta de las disputas por completar el sentido de lo educativo, es decir, las rupturas, tensiones, inestabilidades, continuidades e hibridaciones que atraviesan los procesos de construcción hegemónica.

De este modo, estudios provenientes de una amplia variedad de campos científicos informados en el giro posfundacional, nos han advertido respecto de los problemas de adherir a definiciones esencialistas para el análisis de lo social. Algunos de ellos han enfatizado en la necesidad de no comprender los procesos socioeducativos anclándolos a principios trascendentes a todo contexto y tiempo histórico (Hunter, 1998). Dicha perspectiva se aleja de las definiciones universales y trans-históricas de las prácticas político-pedagógicas, planteando la importancia de mantener una mirada situacional para la comprensión del campo pedagógico. Resulta entonces necesario adoptar una distancia teórica y metodológica frente a cualquier intento de adherir acríticamente a grandes consensos respecto de lo que las políticas de reforma educativa son o deberían ser, respecto de lo que el trabajo docente es o debería ser y respecto de lo que los sujetos del campo pedagógico (docentes, directivos, inspectores, educandos, familia, investigadores) hacen o deberían hacer frente a sus tareas y a las propuestas de cambio. Sesgar la mirada hacia ciertas postulaciones basadas en principios probablemente nos lleve a invisibilizar los conflictos y disputas que estos procesos y prácticas acarrearán (Cherryholmes, 1998).

Partir desde estas premisas, nos lleva a cuestionar la existencia de un fundamento último que explique lo social y a plantear su carácter histórico, incompleto y precario. Implica romper con el pensamiento teleológico y determinista apostando por una lógica de conocimiento histórica y contingente, sin principios últimos; desnaturalizando figuras de intelección arraigadas en el discurso científico (verdad, razón, objetividad); renunciando a la idea de sujeto como centro de la historia (Cabrera Hernández, 2014) y a la posibilidad de detectar un sujeto único del cambio (Laclau, 1985).

Ensayar otros modos de pensar y concebir el cambio en educación, mantener una preocupación por los modos en que es asumido, vivido y reflexionado por los sujetos del campo pedagógico, avanzar en la documentación de experiencias que buscan conmover algunas de las lógicas de la red burocrático escolar, las prácticas del trabajo docente y los procesos de desarrollo profesional, conforman el horizonte del proyecto de investigación que llevo adelante.

► *Cambio educativo: una mirada desde experiencias que interrumpen lo dado*

¿De qué hablamos cuando hablamos de cambio educativo? ¿Qué sentidos se han construido alrededor del mismo? ¿Cómo abordar el estudio de las posibilidades del cambio en el campo pedagógico latinoamericano?

La construcción social del cambio educativo se ha vuelto desde hace un tiempo uno de los problemas centrales del campo de las ciencias de la educación y de la pedagogía en Argentina, América Latina y el mundo. Desde diferentes perspectivas, numerosos autores se han dedicado a estudiar aquello que permanece —o que las reformas no logran modificar—, el modo en que efectivamente se producen las modificaciones y el complejo entramado intrínseco a dicho proceso.

Hace ya más de dos décadas desde que Popkewitz (1994) ha advertido sobre la conveniencia teórica y metodológica de diferenciar “cambio” de “reforma educativa”, sosteniendo que ésta es tan sólo una pretensión formalizada de cambio que moviliza recursos y estamentos públicos y privados, y que las transformaciones escolares obedecen más bien a lógicas complejas y procesos históricos de largo aliento. Por su parte, Tyack y Cuban (2001) plantearon que es la “gramática escolar” —aquel conjunto de reglas que estructuran la organización de las instituciones escolares— la que regula el funcionamiento ordinario de los establecimientos y la que imposibilita que las reformas puedan alterarlo. Asimismo, Viñao (2002) postuló el concepto de “cultura escolar” para dar cuenta de las tradiciones, prácticas y principios que permanecen y no logran ser modificados por los intentos de reforma, relativizando la idea de que los cambios que se producen se deban exclusivamente a esos intentos.

Diversos estudios nos señalan la importancia de contemplar su complejidad como campo de lucha (Day, 2010), en un análisis que no puede olvidar indagar los significados y sentidos que asume el cambio para los sujetos que conforman el campo pedagógico (Fullan, 1982) y las formas que adquiere la cultura escolar (Bolívar, 1993), su construcción histórica, las disputas y luchas por constituirla como legítima y, hasta, proponerla como caduca con el fin de fundamentar las políticas oficiales de

cambio (Popkewitz, 2000). Nos invitan a abandonar las perspectivas mecanicistas e instrumentales del estudio del cambio (McLaren y Huerta-Charles, 2010) que lo conciben como un proceso meramente técnico y sistémico, organizado instrumentalmente como lógico y secuencial, para sumergirnos en las dinámicas relaciones de saber y poder que tienen lugar en el campo pedagógico, en las instituciones educativas y más allá de ellas.

Atender a la complejidad de los procesos de cambio en educación, nos lleva a pensarlos como “procesos de larga duración”, como construcciones históricas y sociales complejas y multideterminadas. En este marco, se pone en duda cualquier pretensión de captura de lo educativo en la unidad de un sistema, en tanto totalidad estructural cerrada, en la que fuera posible definir identidades subjetivas, profesionales y laborales trascendentales y fijas, así como la unificación de significados y posiciones en torno de ésta. Por el contrario, se ha comenzado a indagar en la noción de campo pedagógico como potente para dar cuenta de las disputas por completar el sentido de lo educativo, es decir, las rupturas, tensiones, inestabilidades, continuidades e hibridaciones que atraviesan los procesos de construcción hegemónica.

Partir desde la noción de campo para nombrar lo educativo, presenta consecuencias teóricas y metodológicas para el estudio del cambio, en tanto, al concebirlo como espacio de lucha y disputa por configurar discursos, prácticas discursivas, identidades y posiciones hegemónicas, se vuelve fundamental recuperar otros modos de habitar y asumir el campo pedagógico y otros modos de asumir, construir y disputar el cambio educativo. Hablamos de recuperar la extensa cartografía de experiencias locales (Rodríguez Romero, 2010; Miller, 1996; Suárez, 2005, 2007, 2008) activamente invisibilizadas (Santos, 2003) con el fin de documentar, interpretar y poner en el debate público aquellas prácticas, saberes y conocimientos cotidianos que conllevan acciones de cambio.

Estudios Latinoamericanos (Martínez Boom, 2003; Martínez Boom y Peña Rodríguez, 2009) han analizado la necesidad de que la pedagogía como territorio de saber se abra a otros registros, cartografías y discursos de la experiencia educativa. En este marco, han señalado el modo en que experiencias³⁶ como el Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia; los Centros de Autoformación Docente en Perú; y más recientemente, el Movimiento Pedagógico Latinoamericano motorizado por la Internacional de la Educación y muchos sindicatos docentes latinoamericanos, impulsan vías alternativas para la producción, circulación y validación del conocimiento y del intercambio de experiencias (Messina y Quinceno, 2003).

► *Entre movimientos y colectivos de docentes. Pensando otras formas de formarse*

Los debates en torno a las posibilidades del cambio y los caminos para alcanzar la tan nombrada y esperada *calidad educativa* han surcado senderos muy próximos a la preocupación por el diseño de políticas de formación docente. Cuáles son los saberes y conocimientos y las experiencias formativas por las que debe transitar un docente en su formación inicial y a lo largo de su carrera para responder con solvencia y compromiso la tarea de garantizar el derecho a la educación, seguramente son interrogantes centrales a la hora de pensar en propuestas de formación docente.

36 Una de las experiencias que da cuenta de la relevancia de las organizaciones docentes a nivel regional es la Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela, que reúne a educadores de América Latina y España. Actualmente conforman la red: BRASIL: Red RIE (Red de Investigación en la Escuela) - COLOMBIA: Red CEE (Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio), Movimiento Expedición Pedagógica, REDLENGUAJE (Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Red de Lenguaje), Red ESMAESTRO (Escuela del Maestro, Medellín) - ESPAÑA: Red IRES (Investigación y Renovación Escolar) - MÉXICO: REDIEEM (Red de investigadores/as educativos/as en el Estado de México), Red RETE (Red Estatal para la Transformación Educativa en Michoacán), Red de Educadores que hacen Gestión Compartida, REDLENGUAJE (Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad), Red LEE (Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad) - PERÚ: CPDHIEC (Colectivo Peruano de Docentes que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad) - VENEZUELA: Red CIRES (Colectivos de Investigación y Redes Escolares) - URUGUAY: Red DHIE Uruguay (Centro Regional de Profesores del Litoral, DFYPD, ANEP, Salto, Uruguay) - ARGENTINA: Colectivo Argentino de educadoras y educadores que hacen investigación desde la escuela, Red DHIE (Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa), Red IPARC (Red Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular), Red DRIA (Red de Docentes que Realizan Investigación desde el Aula), Red ORES (Red de Orientadores Escolares), Grupo de investigación IFIPRACD (Investigación en formación inicial y práctica docente), Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas (FFyL-UBA), REDISP (Red de Institutos Superiores de Profesorado de Gestión Pública Estatal de Santa Fe), REDINE (Red de Investigación Educativa), Universidad Nacional de Misiones, AGCEJ (Asociación de Graduados Ciencias de la Educación de Jujuy), Unidad de Investigación “Educación, Actores Sociales y Contexto Regional”, F. H. y Cs. Soc., UNJu.

Diversas investigaciones (Alliaud 2006 y 2007; Feldman, 2002; Suárez, 2004 y 2007; Vezub, 2002 y 2007), que han abordado el estudio de la formación docente, nos advirtieron acerca de la importancia de la dimensión práctica del trabajo de enseñar en los procesos de formación. Perrenoud (1994) sostiene que las competencias prácticas no están hechas solamente de saberes formalizados y de técnicas elaboradas, sino también de esquemas de puesta en práctica de esos saberes, esquemas de acción que resultan de la experiencia acumulada a lo largo del desempeño profesional. Schön (1992) caracteriza la competencia práctica como un “arte” por el que los prácticos son capaces de manejar aquellas zonas inciertas que presenta su oficio. El mismo Perrenoud (2006) ha afirmado que más que brindar todas las respuestas posibles, lo que hace una formación orientada hacia la práctica, es multiplicar las ocasiones para que los educandos se forjen esquemas generales de reflexión y regulación de su tarea.

A pesar de la importancia asignada a la dimensión práctica del oficio de enseñar, las propuestas de formación y perfeccionamiento docente se han construido tradicionalmente a partir de dispositivos pedagógicos que la descuidan. Esto ha encontrado su máxima expresión en la década de los ‘90, etapa en la que los y las docentes fueron “objeto” de políticas elaboradas por técnicos legitimados por su experticia (Feldfeber, 2013). Los y las docentes fueron concebidos como sujetos *carentes* de conocimientos, *resistentes* al cambio, con *falta* de profesionalismo, en un proceso que ha llevado a culpabilizarlos por el fracaso de las reformas (Tardif, 2013). La formación docente se vio reducida a una oferta de cursos, diseñados externamente, y que pretendía ser una atracción para los y las educadores/as por la adquisición de puntaje para alcanzar movilidad en la carrera, siguiendo una lógica de mercado (Lombardi y Abrile de Vollmer, 2013). Asimismo, se han visto limitados los espacios de formación y de investigación en los que los y las docentes puedan intervenir pedagógicamente en la construcción de discursos y saberes sobre la educación, así como participar en las discusiones especializadas del campo educativo (Suárez, Dávila y otros, 2007).

A partir de la primera década del Siglo XXI, con la llegada al poder de gobiernos de nuevo signo político en Latinoamérica, que plantearon como sus propósitos más firmes recomponer algunos de los más crudos efectos sociales, políticos e institucionales generados por las políticas neoliberales de los ‘90, diversos estudios han marcado el inicio de una nueva etapa que lejos de barrer de lleno con las configuraciones pasadas, presenta un escenario complejo surcado por continuidades, rupturas e hibridaciones (Feldfeber, 2013). En materia de formación docente, es posible evidenciar un desplazamiento de las concepciones de formación y desarrollo profesional desde un modelo centrado en el conocimiento experto hacia un enfoque que valoriza la práctica profesional, el saber hacer, como fuente de conocimiento, aprendizaje, indagación y construcción de estrategias pedagógicas (Vezub, 2006).

No se puede desconocer que dicho proceso de desplazamiento ha sido pujado por la acción persistente y comprometida de diversos movimientos de docentes, algunos de los cuales han sido descritos previamente, que llevan adelante experiencias alternativas de investigación, formación y producción de saber pedagógico (Suárez y Argnani, 2011). Se trata de procesos de organización y conformación de colectivos y redes de maestros en distintos lugares de la región, que han venido disputando los sentidos construidos alrededor de las políticas de conocimiento, especialmente, de aquellas que relegan a los docentes a posiciones subordinadas y descalificadas del campo pedagógico (Suárez, 2007).

Muchos de estos movimientos se conforman alrededor del desarrollo de procesos de investigación-formación-acción a partir del cual los y las educadores/as indagan sobre sus propias experiencias pedagógicas, al mismo tiempo, que producen y recrean el saber pedagógico desde su “saber de experiencia”, y documentan el mundo (de la vida) escolar que habitan y hacen. Simultáneamente emprenden procesos de *auto-formación* y *co-formación*, de *trans-formación* subjetiva a partir del reposicionamiento como sujetos de conocimiento y de reconfiguración y profundización de sus formas de conciencia profesional. De este modo, intervienen discursiva y políticamente en el campo educativo. Implica, entonces, ensayar otras formas de asumir y vivir el desarrollo profesional docente. Formas otras que parten del saber de la experiencia, valorizan la formación entre pares, construyen relaciones horizontales y democráticas entre sus miembros, configuran estrategias para la reflexión crítica de los conocimientos y prácticas y conciben a la escuela entramado de conocimientos, saberes y experiencias valiosos para la formación continua de los y las docentes.

► *Un estudio en caso en la Provincia de Buenos Aires: hacia la indagación de un proyecto de investigación-formación-acción docente con la mirada puesta en los inspectores*

La investigación que informa la presente ponencia, y que se desarrolla en el marco de una beca de maestría en la Universidad de Buenos Aires, se centra en el estudio *en caso* de una experiencia de investigación-formación-acción coparticipada que involucró a docentes, directivos, inspectoras³⁷, funcionarios de la Región Educativa N° 3 de La Matanza e investigadores formados y en formación de la Universidad de Buenos Aires³⁸. El propósito del proyecto de dicha investigación coparticipada fue reconstruir la memoria pedagógica de La Matanza a través de la conformación de una red de escuelas y colectivos de docentes que co-investigaban 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*³⁹.

Interesa centrar la mirada en las inspectoras que ocuparon la función de coordinadoras de colectivos de docentes en la experiencia analizada. La decisión se fundamenta en una amplia variedad de estudios (Aguerrondo, 2013; Dufour, 2007; Fullan, 2009; Mourshed et al., 2009) que señalan a los/las inspectores/as/supervisores/as como sujetos pedagógicos claves para el desarrollo de procesos de cambio al ocupar un lugar estratégico dentro del campo educativo, lugar construido desde la conformación de nuestro sistema educativo (Legarralde, 2007). Si bien es posible encontrar investigaciones que destaquen la función mediadora del inspector al transmitir las decisiones de las políticas públicas y, a la vez, elevar informes de lo que acontece en la base del sistema (Gispert, 2009), no ha sido tan frecuente hallar trabajos que muestren a los/las supervisores/as como sujetos capaces de construir, habilitar y resignificar espacios, experiencias y proyectos pedagógicos. Es decir, sujetos que en función a su posición de enunciación configuran, construyen y reconstruyen escenarios de lo educativo y, a partir de allí, intervienen en el debate especializado del campo pedagógico, alejándose de miradas pasivas que relegan el rol a la expresión de las decisiones centrales (Legarralde, 2007). De allí que interesa explorar las posibilidades, alcances y límites de esta posición para motorizar cambios que impliquen poner en tensión y conmover la red burocrático escolar.

Así como ha sido ampliamente reconocida la necesidad de atender a los modos en que los/las docentes receptionan, resignifican y se apropian de las políticas de reforma con el objetivo de alcanzar cambios sostenibles en el tiempo (Aguerrondo, 2013; Ezpeleta Moyano, 2004), también ha sido resalada la centralidad, de lo que algunos autores llaman, capa o nivel intermedio – en referencia a los/las inspectores/as- en la implementación y construcción de legitimidad de las reformas (Dufour, 2007; Aguerrondo, 2013; Fullan, 2009). Dichas investigaciones resultan valiosas, en tanto, añaden a la tradicional descripción de los/las supervisores/as asociada a sus tareas de mediación o transmisión de demandas y decisiones entre las instituciones educativas y el nivel central, el análisis acerca de los modos en que éstos/as resignifican, se apropian, resisten y redefinen las políticas educativas (Dufour, 2007; 2008). Esta es la perspectiva que se adopta en la presente tesis y en la que se fundamenta el estudio de dichos sujetos del campo pedagógico.

De este modo, los interrogantes que orientan la investigación son:

¿Cuáles son los modos en que una comunidad de aprendizaje profesional centrada en la producción de saber pedagógico a partir de procesos de investigación-formación-acción docente, que

37 Se vuelve pertinente aclarar que fueron 17 inspectoras mujeres las que han participado del proyecto. En adelante nos referiremos a “las inspectoras” con el fin de centrar nuestro interés en el grupo de coordinadoras que participaron del caso estudiado en la presente tesis.

38 Desde el año 2011, se viene desarrollando un proyecto de investigación-formación-acción docente por medio del Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” (FFYL-UBA) –del que participo como miembro del equipo-, junto con la Jefatura de Inspección de la Región Educativa N° 3. Ese proceso co-participado se ha basado, en primera instancia, en el desarrollo del Dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas con el propósito de documentar, describir densamente y comprender los modos en que las docentes de nivel inicial elaboran comprensiones pedagógicas y llevan adelante estrategias educativas innovadoras en materia de alfabetización inicial y de construcción de reglas de convivencia y pautas de socialización para sus alumnos/as. A partir del año 2013, dicho proyecto se amplía y convoca a docentes y directivos de todos los niveles y modalidades del sistema educativo del distrito.

39 Suárez (2008) plantea a la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* como una estrategia de trabajo entre docentes que supone, al mismo tiempo, el desarrollo de prácticas de investigación-acción co-participadas y de modalidades de formación y desarrollo profesional, mediante la escritura de relatos pedagógicos en los que cuentan sus experiencias de enseñanza, narradas en primera persona, bajo el supuesto de que estos relatos constituyen materiales para conocer lo que hacen, piensan y sienten los que habitan y hacen la escuela, pero que también –y fundamentalmente- permiten problematizar el acontecer escolar, estimular a la reflexión, la interpretación, la conversación informada y el intercambio entre docentes.

involucra y es llevada adelante por inspectoras, contribuye a redefinir sus posiciones, disposiciones y oposiciones dentro de la red burocrático escolar? ¿Cómo dichos reposicionamientos entran en tensión y/o articulación con los modos en que se regulan las tareas del inspector en estructura burocrática de la red escolar? ¿Cuáles son las condiciones políticas, institucionales y técnico-pedagógicas que pueden habilitar estos procesos de articulación y/o tensión? Específicamente, nos interesa conocer ¿Cuáles son las prácticas y los contenidos de la apropiación y recreación de sentidos que llevan adelante las inspectoras? ¿Cómo conciben, valorizan y viven el proceso de reconfiguración de sus posiciones, disposiciones y oposiciones, así como el modo en que se conmueven sus relaciones con otros sujetos del campo pedagógico?.

Asimismo, la investigación pretende contribuir a los debates en torno al cambio educativo aportando a su comprensión como proceso complejo, contingente, dinámico y multideterminado. Específicamente, busca abonar a la apertura del debate político y teórico alrededor de las posibilidades de impulsar movimientos de transformación en el marco de las prácticas docentes y las regulaciones de su trabajo, así como, en el campo de la formación y del desarrollo profesional, y los modos en que estos movimientos de transformación (especialmente cuando son impulsados por docentes, directivos e inspectores) son vividos, apropiados y resignificados por los sujetos.

Desde las inspectoras: metareflexiones sobre el proceso de investigación-acción-docente.

Asumir la posición de coordinación en el marco del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas implica conformar el colectivo de educadores que se encuentran dispuestos a relatar sus experiencias, generar las condiciones pedagógico-institucionales para que ello ocurra y acompañarlos en el proceso de escritura, lectura, reflexión y edición de las producciones. Esta fue la tarea desarrollada por un grupo de diecisiete supervisoras de diversos niveles y modalidades de la Región Educativa N° 3 de La Matanza en el proyecto de investigación-formación-acción docente indagado en el trabajo de campo durante 2013 y 2014.

Al mismo tiempo que los y las docentes narraban sus experiencias pedagógicas, las supervisoras y, en el proyecto, coordinadoras emprendieron la escritura de sus propias experiencias, en tanto, proceso de reposicionamiento, de interpelación a su posición dentro de la red burocrático-escolar. Esos relatos, sumado a entrevistas, reuniones y encuentros informales que he mantenido con algunas de ellas, constituyen el corpus de indagación y análisis de la investigación que llevo adelante. En esta oportunidad, me propongo explorar, brevemente, algunas de las hipótesis interpretativas elaboradas alrededor de los sentidos y significados que las supervisoras construyen acerca del proyecto de investigación-formación-acción docente, los modos en que es descrito, asumido y vivido por ellas, en el intento por rastrear allí atisbos de otras formas pensar y llevar adelante instancias de desarrollo profesional docente.

Una de los primeros ejes que atraviesan gran parte de los relatos de coordinación se relaciona con la importancia del proceso en tanto co-formación, formación entre pares como instancia de aprendizaje colectivo frente a la soledad que muchas veces acapara la tarea de enseñar. En palabras de las supervisoras: *“Se necesitan otros varios que estén en la misma sintonía (...) En soledad no se puede”*; *“Una experiencia de encuentro entre compañeros”*. Momentos compartidos de formación, reflexión, co-construcción de conocimiento que parecen comenzar mucho antes de la hora pautada para la sesión del colectivo de docentes y continuar después de ello. Espacio de formación que se extiende al tiempo de viaje de una escuela a otra, de un distrito a otro para el encuentro con o el recibimiento de los y las compañeros/as. Viaje como trayectoria formativa, como un caminar juntos. Y ellas y ellos como viajeros, conscientes de que no serán los mismos al regresar.

“Nos encontramos en el lugar de siempre para viajar juntas a San Martín”; “Durante el viaje de regreso y hasta el próximo encuentro toda la red pensaba en la primera escritura: “Cómo llegue hasta aquí”; “No teníamos que viajar pero teníamos que recibir al equipo y queríamos que se sintieran como en su casa”.

“(Los narradores) se constituyeron en viajeros de experiencias a través de los textos que poco a poco nos ayudaron a narrar y a encontrarle la vuelta a la tarea de escribir y documentar los propios procesos de trabajo”

¿Qué podría implicar pensar los procesos de desarrollo profesional como viajes? Pensar dichos procesos desde la metáfora del viaje y del viajero resulta, por lo menos, interesante. En primer lugar porque nos habla de un proceso de movimiento, de movilización. Desplazamientos físicos, en el territorio, pero al mismo tiempo, desplazamientos del pensamiento (Bernal, Boom y Bajarano, 2003), en tanto, se ve redefinida la identidad docente al posicionarse como productor y portador de saberes pedagógicos, en un proceso colectivo de producción de conocimientos y de desarrollo de otros modos de organización, orientados a la democratización de la escuela. Un viaje que implica encuentros con otros, incluso con aquellos que ocupan cargos jerárquicos en la pirámide del aparato burocrático-escolar, para la co-formación y la conmoción de sus posiciones.

Los relatos dan cuenta de este proceso, que comenzó con interrogantes en relación a la posibilidad o no de “decir”, de “tomar la voz” y ser “escuchadas”, para luego-al embarcarse en la escritura de sus experiencias pedagógicas junto al colectivo de pares- darse el “permiso”- y dejar de “pedir permiso”- para investigar sus propias prácticas, resignificarlas y construir conocimiento con otros y otras. Podemos verlo claramente en los relatos algunas de las coordinadoras:

“...En ese grupo de docentes también apareció el “¿por qué a mí?”, “¿qué tengo yo para contar acerca de mi hacer pedagógico?” Eran expresiones que ya habíamos escuchado y dicho las coordinadoras cuando nos convocaron. Estas preguntas nos atraviesan a lo largo y a lo ancho de la docencia. ¿Dónde está la causa de este descrédito? ¿Cuál es la dificultad que no nos permite reconocernos como portadores de saberes, de experiencias valiosas? Supongo que hay varias. Es posible que una de ellas sea que no nos damos cuenta de que la enseñanza y los aprendizajes son procesos permanentes y nosotros formamos parte de ellos, a su vez con nuestros propios procesos personales y profesionales. Otra dificultad puede estar en la verticalidad que ha caracterizado siempre al sistema educativo y que relegó a los docentes al lugar de meros ejecutores de planes y políticas que otros diseñan...” - Maria Rosa Eberhard, supervisora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores.

“...Llegó por fin el día del encuentro. Como las convocadas éramos pocas, el tiempo iba a dar lugar para que todas contáramos alguna experiencia, entonces pensé: “y ahora, ¿qué cuento?”. Parecía que después de dieciocho años de ser docente no tenía nada para contar (...)

Surgió en ese momento un torbellino de sucesos vividos en relación a lo escuchado. Ya no era tan difícil pensar sobre qué contar. Al comenzar la conferencia y escuchar al equipo de conducción del proyecto, sentí una invitación a contar, compartir y reflexionar sobre mí accionar diario en la vida de la institución. Esto de mirar, observar nuestra práctica y las de mis colegas producía en mí una movilización interna. Comenzaba un nuevo camino por transitar, donde reconocer y explicitar lo que uno pensaba, sentía y hacía no podía pasar desapercibido...” - Claudia Bentivenga, directora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores.

“...Fueron llegando las docentes, las fuimos recibiendo. En algunos casos se notaba el deseo de relatar las propias experiencias; en otros las maestras se asombraban por haber sido reconocidas por su tarea. Muchas se preguntaban “¿por qué a mí?” o “¿podré hacerlo?”...” Liliana Rodríguez, supervisora de nivel inicial y coordinadora general del proyecto en La Matanza.

Un proceso a partir del cual el temeroso “¿Qué cuento?”, dejó lugar al desafiante “¡Yo, cuento!”. Fue necesario ese pasaje para que supervisoras, directoras y docentes pudieran contar, escribir, comentar, reescribir a partir de la generación constante de relaciones de horizontalidad que habilitan la conversación como reflexión y producción de algo *nuevo* que ninguna de las partes puede lograr por sí sola.

» Bibliografía

- » Aguerro, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas, *Educar*, 49 (1), 13-27.
- » Alliaud, A. y Suárez, D. H. (Coords.). (2011). El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.
- » Álvarez Gallego, A. (2003). La pedagogía y las ciencias: historias de una relación. En O. Zuluaga y otros, *Pedagogía y Epistemología*. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Colección Pedagogía e historia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- » Batallán, G. (1984). Talleres de Educadores. Capacitación por la investigación de la práctica. Serie Documentos de trabajo, Buenos Aires: FLACSO.
- » Batallán, G. (1999). La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile. En *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, Nº 14, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Batallán, G. (2007). Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós.
- » Bourdieu, P. (2003). Campo de Poder – Campo Intelectual. Itinerario de un concepto. Buenos Aires: Quadrata Editorial.
- » Bolívar, A. (1993). Cambio Educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción. *Revista de Innovación Educativa*, Número 2, 13-22.
- » Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, Nº 1.
- » Carr, W. (1996). Una teoría crítica para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.
- » Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- » Cherryholmes, Cleo (1998). Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona: Pomares-Corredor.
- » Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- » Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2000). Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass.
- » Delory-Momberguer, C. (2009). Biografía y Educación: figuras del individuo proyecto. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) – CLACSO.
- » Dufour, G. (2007). El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la Ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires. Documento de Trabajo, 24. Buenos Aires: UDESA.
- » Dufour, G. (2008). El rol de los supervisores e inspectores en el sistema educativo argentino, Buenos Aires: Aique.
- » Ezpeleta J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Abr-Jun 2004, Vol.9, Núm. 21. México.
- » Fullan, M. (1982). The meaning of educational change. Nueva York: Teachers College Press.
- » Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age En *The Journal of educational change*, 10, 101-113.
- » Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: Presente y Futuro. En *Revista Digital de Investigación Lasaliana*. Año 2011, número 3. Francia: Universidad De La Salle Bajío/La Salle.
- » Giddens, A. (1995). La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI.
- » Gispert, F. (2009). Las relaciones entre el Estado y los inspectores del sistema educativo desde los marcos normativos. En *Actas de la 5ª Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires.
- » Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad?. En S. Hall y P. Du Gay (Eds.) *Cuestiones de Identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Hillert, Flora (2009). A modo de conclusión. En F. Hillert; M. J. Ameijeiras y N. Graziano (Comp.), *Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas*. Facultad de Filosofía y Letras UBA / Buenos Aires: Ediciones Buenos Libros.
- » Hunter, Ian (1998), *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- » Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Legarralde, M. (2007). La formación de la burocracia educativa en la argentina (1871 - 1910). Tesis de maestría-FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- » Martínez Boom, A. y Peña Rodríguez, F. (2009). Introducción. En A. Martínez Boom y F. Peña Rodríguez (Comps.) *Documentos Expedición*. Bogotá: Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional.

- » Martínez Boom, A. (2011). Educación y Bicentenario: La Inquietud del Presente en Revista Colombiana de Educación N° 59. Bogotá: Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional.
- » Martínez Boom, A. y Peña Rodríguez, F. (Comps.) (2009). Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, Universidad de San Buenaventura.
- » McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan y K. Egan (Comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- » McLaren, P. y Huerta-Charles, L. (2010). El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria. En Revista Mexicana de Investigación Educativa: La problemática de la investigación sobre cambio educativo. Número 47, Volumen XV.
- » Mejía J., M. R. (2009). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa (Construyendo propuestas a la despedagogización). En: A. Martínez Boom y F. Peña Rodríguez (Comps.) Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- » Messina, G. y Quinceno, H. (2003). Expedición pedagógica nacional. Evaluación internacional. Bogotá: Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional.
- » Mourshed, M., Chinezi, C. y Barber, M. (2009). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey Co.
- » Passeggi, M. C. y de Souza, E. C. (Orgs.) (2010). Memoria docente, investigación y formación. Buenos Aires: FFYL-UBA/CLACSO.
- » Popkewitz, T. (1994). Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata.
- » Rodríguez Romero, M. (2010). ¿En qué direcciones se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años?. En Revista Mexicana de Investigación Educativa: La problemática de la investigación sobre cambio educativo. Número 47, Volumen XV.
- » Rodríguez, Lidia (2012). Educación Popular. Conferencias dictadas en la Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- » Santos, Boaventura de Sousa (2008). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: CLACSO.
- » Santos, Boaventura de Sousa (2003). Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- » Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Volumen XI, N° 11. La Pampa: Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad.
- » Suárez, D. (Agosto, 2004). La reforma educativa de los '90 en Argentina: política de conocimiento y efectos pedagógicos. En: AAVV, Propuestas para una Educación Liberadora. Instituto de Pedagogía Popular, Lima (Perú).
- » Suárez, D. (2005). Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela. En Escuela: Producción y Democratización del Conocimiento. I Seminario Taller Internacional de Educación. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- » Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (Comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Suárez, D. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. En D. Andrade de Oliveira y D. Martínez (Comps.), Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades.
- » Suárez, D. (2011). Formación docente, narrativas pedagógicas y políticas de la memoria en América Latina. Un recorrido por experiencias de investigación-formación-acción. En: M. da Silva Araújo y J. Santos Morais (Orgs.), Vozes da educação: Formação de professores/as, narrativas, políticas e memórias". Rio de Janeiro: EDUERJ.
- » Suárez, D. (2012). Narrativas, autobiografías y formación en Argentina. Investigación, formación y acción entre docentes. En: de Souza, E.C y de Souza Bragança, I. (Orgs.), Memoria, dimensoes sócio-históricas e trajetórias de vida. Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais. Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRG/ediPUCS/EDUNEB.
- » Suárez, D. y Argnani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. En: Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade, Vol. 20, N° 36, p. 43-56. Salvador da Bahia/Brasil: Universidade do Estado da Bahia.
- » Tyack, D. y Cuban, L. (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica.
- » Vassiliades, A. (2012). Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Velasco M., García Castañó y Díaz de Rada (Editores) (1993). Lecturas de antropología para educadores. El ámbito

de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Ed. Trotta.

- » Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid: Morata.
- » Williams, R. (1997). Marxismo y literatura. Barcelona: Península.
- » Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quinceno, H. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria, En: O. Zuluaga y otros, Pedagogía y epistemología. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Intersticios que actúan a modo de dispositivos de acompañamiento

COLMAN, Lucía / UNNE - colman-lucia@hotmail.com

VARGAS, Mónica / UNNE-mobeve@gmail.com

SARDI, Carlos / UNNE-carlos_nicolas@hotmail.com.ar

Eje: Formación y Trabajo Docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras Clave: dispositivo de acompañamiento – formación – práctica docente – nivel medio – reflexión

► Resumen

En esta presentación se exponen resultados parciales de una investigación en curso denominada *Dispositivos de acompañamiento en la formación, su incidencia en las prácticas docentes*. Se propone avanzar en el conocimiento sobre los *dispositivos de acompañamiento* en la formación docente; descubrir la incidencia de los “sucesos críticos” y dispositivos de acompañamiento que los provocaron y sostuvieron y que provocaron procesos de cambio en lo personal y profesional y caracterizar los *dispositivos de acompañamiento* identificados, en la singularidad del contexto institucional. El planteo inicial parte de considerar al proceso de acompañamiento como un “espacio y tiempo de formación” que implica sostener dispositivos que ofrezcan la oportunidad para que los sujetos puedan reconocerse en la historización socio-institucional y en la de su trayecto de formación. Se considera relevante profundizar en el conocimiento sobre los dispositivos de acompañamiento en la formación docente ya que aportaría a los grupos académicos que trabajan en temáticas relacionadas con la posibilidad de encontrar mejores modos de articular la formación académica con la práctica profesional de los futuros docentes. Se parte de una lógica cualitativa, estudio de un caso en profundidad en el que el análisis y la interpretación ponen énfasis en el contexto de descubrimiento.

Se desarrolla en una institución educativa de nivel medio. Se indagan los trayectos de formación de docentes según dos posiciones institucionales: funciones de conducción institucional y de conducción de los procesos de enseñanza a nivel aula. Se realizó el primer ciclo de entrevistas individuales y grupales a nueve docentes, sistematización del libro histórico y jornada con grupos organizados por departamentos. El análisis de la información obtenida, permite identificar al menos tres categorías para el abordaje del problema: a) referentes profesionales; b) reflexiones sobre la práctica y c) condiciones singulares que evidenciarían insuficiencia de espacios y tiempos a modo de dispositivos de acompañamiento.

► Presentación

Este trabajo presenta resultados parciales de una investigación en curso que se denomina *Dispositivos de acompañamiento en la formación, su incidencia en las prácticas docentes*⁴⁰. Investigación que se propone avanzar en el conocimiento sobre los *dispositivos de acompañamiento* en la formación docente; descubrir la incidencia de los “sucesos críticos” y dispositivos de acompañamiento que los provocaron y sostuvieron y que incidieron en los procesos de cambio y desarrollo en lo personal y

40. Proyecto aprobado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. PI H004-13. 2014 – 2017 y dirigido por la Dra. Patricia Belén Demuth Mercado

profesional. Especialmente elucidar qué notas significativas caracterizan los *dispositivos de acompañamiento* identificados y que brindaron la oportunidad de formarse e identificar su incidencia en las prácticas docentes, en la singularidad del contexto institucional.

El planteo inicial parte de considerar al proceso de acompañamiento como un “espacio y tiempo de formación” que implica sostener dispositivos que ofrezcan la oportunidad para que los sujetos puedan reconocerse en la historización socio-institucional y en la de su trayecto de formación, identificando aquellos “sucesos críticos” que produjeron cambios en lo personal y lo profesional. Es así que se presentan los siguientes interrogantes que, junto a los objetivos propuestos, se consideran “el horizonte” en el desarrollo de la investigación:

¿Cuáles fueron los *dispositivos de acompañamiento* que provocaron y sostuvieron los “sucesos críticos”, identificados en la historización de los trayectos de formación de docentes, que incidieron en la práctica? ¿Qué rasgos caracterizan a esos dispositivos de acompañamiento? ¿Cuáles son los supuestos que subyacen en los dispositivos identificados? ¿Cuál es la incidencia de esos dispositivos de acompañamiento en su *práctica* docente atravesada, a su vez, por la dinámica institucional en la que tales prácticas se desarrollan?

Por un lado se considera significativo profundizar en el conocimiento sobre los dispositivos de acompañamiento en la formación docente ya que aportaría a los grupos académicos que trabajan especialmente en las temáticas relacionadas con la posibilidad de encontrar mejores modos de articular la formación académica con la práctica profesional de los futuros docentes así como para la formación continua con el propósito de transformar sus prácticas profesionales y a las instituciones de educación superior en relación con la formación docente en particular, y con la formación de otros profesionales en general. A nivel de la institución en que se inscribe este proyecto, se beneficiarían de manera particular, las cátedras que se encuentran en los diseños curriculares, dentro del ciclo de las prácticas y de modo específico las cátedras y programas de extensión cuyo interés central tenga que ver con procesos de formación y transformación. Por otro lado se espera que los resultados obtenidos brinden información validada para emprender posibles líneas de acción respecto a las demandas que las instituciones de formación docente y de profesionales en general hacen respecto al modo en que se articula la formación académica con la práctica profesional y que dichos modos signifiquen la posibilidad de ofrecer un puente para lograr cambios profundos a nivel personal y profesional

Metodológicamente, esta investigación se posiciona en una lógica cualitativa, refiere a un estudio de un caso en profundidad en el que el análisis y la interpretación ponen énfasis en el contexto de descubrimiento, a fin de identificar categorías y proposiciones a partir de una base de información empírica.

El contexto en el que se desarrolla este trabajo corresponde a una institución educativa de nivel medio. En la misma se indagan los trayectos de formación de docentes según dos posiciones institucionales: docentes con funciones de conducción institucional y docentes con funciones de conducción de los procesos de enseñanza a nivel aula. Se seleccionaron docentes con más de cinco años de antigüedad en esa institución. El criterio que tomamos para la selección de la institución obedece a un “interés intrínseco”⁴¹ (Stake, 1998, p. 16), dado que se tiene conocimiento -a partir de informantes claves- que ha iniciado un proceso de revisión de su historia a fin de replantear innovaciones en las prácticas docentes. Para la selección de los docentes se consideraron a los que tienen más de cinco años de antigüedad teniendo en cuenta que en ese lapso el sujeto ha compartido un trayecto de historia institucional; a las dos posiciones de conducción docente: institucional y de procesos de enseñanza a nivel aula y manifestaciones de interés y aceptabilidad de participar en esta investigación.

Para la recolección de información se incluyeron fuentes documentales (libro histórico de la institución, el proyecto educativo institucional y otros que durante el desarrollo de la investigación se consideren sustantivos) y testimoniales a través de varios ciclos de entrevistas en profundidad, grupales e individuales. Respecto a las entrevistas en profundidad, las mismas abordan los procesos de historización del trayecto de formación de docentes con el objetivo de que aquéllos puedan reconstruir sus experiencias, reconocer los “sucesos críticos” y dimensionar los cambios en su formación tanto personal como profesional, así como revisar el modo en que los

41. Teniendo en cuenta que el “estudio intrínseco de caso” es aquel que interesa estudiar para profundizar sobre el mismo. No porque se aprenda sobre otros casos o sobre algún problema en general, sino por el caso nos viene dado, tiene interés en sí mismo por sus peculiaridades.

dispositivos de acompañamiento incidieron en su práctica docente. Se sostiene la importancia de la instancia de entrevista como proceso comunicacional, cuyo contenido dispone de un sistema de significación sobre los acontecimientos vividos por los sujetos entrevistados. En tanto se quiera comprender las experiencias narradas en el marco de ese proceso comunicacional, se hace necesario indagar en la misma, los estados intencionales a partir del reconocimiento de los sistemas simbólicos tanto individuales como culturales, en tanto los significados siempre adoptan una forma pública como privada.

Para el análisis de la información se construyen categorías interpretativas en espiral, por combinación sistemática entre la obtención de información y su análisis. Para ello se consideran: el análisis de los contenidos por saturación (identificación temática, de sucesos críticos y de dispositivos); la comparación de las fuentes de información y el análisis transversal de los casos. Este proceso incluyó la identificación de categorías *a priori* (previa a la lectura de las entrevistas) y de categorías *a posteriori* (durante el proceso de análisis de las mismas).

Para abordar la problemática de la validación y a la vez profundizar la comprensión del objeto de investigación, durante el proceso de investigación se triangulan los datos provenientes de las fuentes documental y testimonial, de las herramientas de análisis así como del diario de campo de las investigadoras. Esta última fuente para el equipo de investigación significa reconocer el fenómeno de la "implicación" y analizarlo tan profundamente como sea posible en relación con el tema elegido y durante todo el proceso de investigación (Legrand, 1993, p. 185–186).

Se sostiene que la metodología cualitativa posibilita trabajar la realidad desde una perspectiva humanista ya que hunde sus raíces en los fundamentos de la fenomenología, el existencialismo y la hermenéutica, tratando de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de las personas. A pesar de las dificultades metodológicas de este enfoque en la recolección y en el análisis de la información, se considera que constituye una herramienta incomparable de acceso a lo vivido subjetivamente.

► *Discusión de resultados parciales*

Hasta el momento se realizó, el primer ciclo de entrevistas individuales y grupales a nueve docentes. Se analizó el libro histórico y se trabajó con grupos focales organizados por departamentos.

El análisis que se presenta en esta producción emerge de las entrevistas realizadas y del intercambio generado en el Departamento de C. N., lo que posibilita identificar al menos tres categorías para abordar el problema que ocupa esta investigación: a) referentes profesionales; b) reflexiones sobre la práctica: tiempos y espacios y su relación con los procesos y momentos de acompañamientos en la práctica docente y c) condiciones singulares manifiestas en las expresiones de docentes del Departamento de C. N., que permitirían evidenciar insuficiencia de espacios y tiempos que actúen a modo de dispositivos de acompañamiento a la cotidianeidad docente.

a) Referentes profesionales

Algunas de las voces recuperan como primer *referente profesional* para la elección de la formación docente, el contacto con la disciplina a través de una figura significativa de la misma, que acercó no solo las características de ese saber, sino también las características del "ser" docente. Asimismo rememora la importancia de esta figura en su formación inicial y a personas en relación a instancias de guía, tutela y orientación respecto a la práctica docente en los primeros años de desempeño profesional docente.

Y el que me lleva a Letras por convicción es el profesor [...] tuve dos charlas con el profesor [...] dos entrevistas, que, supongo que lo que me dijo... bueno ya ni recuerdo, pero siempre lo tuve como referente a esa conversación, en esa oficina, rodeado de libros y con esa mística que tenía el profesor [...] que hizo que me terminara convenciendo. Y estudié Letras... (Entrevista I)

[...] ¿Cómo me gustó esto? [...] primero me marcaron algunos profesores de mi secundaria. [...] mi profesor de contabilidad de la secundaria, por ejemplo, siempre lo admiré mucho por su forma de

ser. Uno es como es, pero, me parece que las cosas buenas, hay que imitar. [...] en la paciencia, o que te explicaba si no entendías,... esa paciencia que él tenía... eso. (Entrevista Ma)

Yo ingrese cuando me ofrecieron el cargo [...] Vine y me dijeron: bueno, tenes que acercarte el lunes para comenzar. [...] yo estaba cubriendo a otra profesora que había pasado a títulos entonces ella cada tanto me guiaba, yo iba y me sacaba cualquier duda. Mis compañeras me ayudaron mucho cuando estaba trabajando en eso. [...] (Entrevista C)

Otras voces recuperan en su biografía personal, a miembros de su familia, como referentes profesionales que incidieron en su elección por la docencia.

[...] bueno primero te quiero aclarar que yo vengo de cuna docente, tanto mi mamá como mi papá fueron docentes, los dos fueron directores de escuela primaria, así que yo durante toda mi infancia y mi adolescencia fui mamando, visitaba las instituciones donde ellos estaban, así que, un poco por cuna ¿no? [...] y si lo que me marcó a mi fue, fueron mis padres y además una tía mía con la que yo viví durante toda mi infancia y que siempre me apuntaló en las decisiones que yo tomaba, así que mi familia fueron quien, quienes me ayudaron para empezar el profesorado (Entrevista T)

[...] elegí la carrera porque mi mamá era docente, era maestra, entonces ya lo tenía decidido de pequeña, y siempre cuento la experiencia que no me veía siendo otra cosa [...] Entonces, para mí lo significativo, posiblemente, estoy segura que habrá sido mi mamá o el ambiente en el que vivía, en una escuela rural linda, donde vivíamos otras cosas (Entrevista P)

En otra expresión se puede decir que la referencia profesional pasó por la experiencia de compartir grupo con compañeros durante la formación del profesorado, grupo que lo señala como muy importante en el proceso.

[...] Gracias a eso pudimos formar un grupo unido que eso hizo que quiera seguir, por lo menos en mi caso. [...] El grupo fue muy importante en el profesorado para seguir adelante y terminarlo (Entrevista D)

b) Reflexiones sobre la práctica: tiempos y espacios y su relación con los procesos y momentos de acompañamientos en la práctica docente

Respecto a los espacios formales que manifiestan disponer para trabajar sobre sus prácticas, los mismos son traducidos en Jornadas Institucionales que realiza la institución y que son determinadas por el Ministerio de Educación. En las mismas se trabajan temáticas propuestas por dicho organismo, con duración de seis horas, con participación del colectivo docente. Las mismas se comparte con docentes de otras instituciones por lo que no siempre se encuentran todos los de la misma institución en dichos encuentros. Expresan que se dificulta reflexionar sobre las prácticas en este contexto.

Reconocen como de cierta significación dos espacios: los recreos y las reuniones de departamentos. En ambos casos estos espacios se convierten, en los intersticios en los que cambian vivencias sobre la práctica docente cotidiana. También los reconocen como espacios en los que acuerdan aspectos referidos a la tarea y el acompañamiento a los alumnos.

En relación a las expresiones anteriores, consideran la necesidad de disponer de espacios y tiempos para la reflexión de un modo sistemático. Es decir que los procesos y momentos de acompañamiento a la práctica docente son sumamente escasos y reconocidos sólo desde lo informal, como espacios que pugnan por institucionalizarse y formalizarse. Es una demanda de varios de los entrevistados, como así también la necesidad de contar con ellos.

[...] es decir, no hay un espacio, un día que vos puedas decir "hoy vamos a venir todos..." Tenemos las jornadas institucionales pautadas, con el temario que nos manda el ministerio de acuerdo a las

políticas educativas que nosotros tenemos que respetar; no podemos decir un día “vamos a hacer una jornada – porque la directora no puede –... para contarnos nuestras experiencias” Sería buenísimo y enriquecedor eso, pero lamentablemente los espacios no están, no nos dan a nosotros y no le permiten a ellos tampoco... por eso te digo que son los espacios con respecto a los tiempos. (Entrevista P)

[...] y cuando tenemos reunión de departamento tenemos un temario que seguir y sí interactuamos pero como que todo vamos rápido... y en los pocos minutos de recreo que tenemos hablamos rápido. Digo yo, desde las políticas educativas tendrían que enviar un poco más esos espacios, que a nosotros nos enriquecen, porque por ahí entre cinco, seis podemos buscar solución a un problema que a lo mejor, más allá de los libros... podemos darle otra mirada. Pero esos espacios no los tenemos. (Entrevista P)

[...] Ya te dijimos, la sala de profesores o el pasillo cuando nos cruzamos o por ahí tenemos recreo u hora libre. A la mañana por ejemplo yo vengo y busco cosas en el laboratorio, después viene otro colega y empezamos a hablar. O sea nosotros de Ciencias Naturales al menos tenemos todavía este espacio acá, no se los otros colegas donde harás sus reflexiones. (Grupo Focal D. C. N.)

[...] Pero como dice [...], esos momentos de interacción: “vieron que cambió tal actitud, tal alumno en tal cosa... A ver cómo estuvo la semana pasada con vos.” Y ese intercambio, esa relación, ayuda, porque al otro día cuando volves ya te puntualizas en alguna característica. [...] Nosotros lo que hacemos es salir al recreo y hablamos... todos a las apuradas. (Entrevista Me)

[...] Digo yo, desde las políticas educativas tendrían que enviar un poco más esos espacios, que a nosotros nos enriquecen, porque por ahí entre cinco, seis podemos buscar solución a un problema que a lo mejor, más allá de los libros... podemos darle otra mirada. Pero esos espacios no los tenemos. [...] Pero es ese espacio que nos falta. (Entrevista P)

c) Condiciones singulares manifiestas en las expresiones de docentes del Departamento de C. N., que permitirían evidenciar insuficiencia de espacios y tiempos que actúen a modo de dispositivos de acompañamiento a la cotidianeidad docente

Se consideran significativas las expresiones que los docentes que participaron del grupo focal, del Departamento de C.N., dijeron sobre los tiempos y espacios destinados a la reflexión sobre la práctica. Relevancia dada en la necesidad que emerge de la existencia de dispositivos de acompañamiento, que les posibiliten trabajar cuestiones que tienen que ver con las realidades y tensiones que surgen en la práctica. Palabras que muestran los fundamentos de porqué son necesarios estos dispositivos de acompañamiento, a modo de intercambio de percepciones sobre sus prácticas, de acompañar-se y ser acompañados por el “otro” colega, en un contexto singular. Palabras que manifiestan qué sensación deja en el docente la escasez de contar con dispositivos de acompañamiento que provoquen, sostengan e incidan en procesos de cambio y desarrollo en lo personal y profesional, tal como parecieran desearlo.

[...] no hay espacios en que vos puedas hacer una catarsis porque tú físico y tu mente te pide que en algún lado tenes que descargar, porque después te vas a tu casa y seguís con el mismo rollo, que el que no está en la docencia en tu casa te dice que bajas un cambio porque seguís acelerada. Pero es ese espacio el que nos falta... (Grupo Focal D. C. N.)

[...] Y en eso es lo que se basa nuestra catarsis porque no podemos manejar esas políticas, porque son políticas educativas utópicas, pretenden muchas cosas pero sin mostrarles que el esfuerzo es gratificante. (Grupo Focal D. C. N.)

[...] Y no sé porque el Ministerio de Educación no te dejan tener esos espacios, salvo esas jornadas institucionales y como te dijo hoy J., en la jornada la directora es la que permite ciertos momentos de

reunirnos departamentalmente y abordarlos. [Respuesta brindada ante la pregunta de cómo serían los espacios y tiempos para reflexionar sobre la práctica] (Grupo Focal D. C. N.)

[...] Ahora, ¿cómo me siento? Un profesional desvalorizado totalmente. No le dan el valor que nuestra profesión merece, nuestra actividad, lo que hacemos, en cuanto a nuestra actividad y extra como decía ella. Re-desvalorizada. No se le da el valor que realmente merecemos. (Grupo Focal D. C. N.)

» Conclusiones

A modo de conclusión, se puede decir que una cuestión central en las voces escuchadas tiene su eje en los referentes que tuvieron los docentes al momento de su elección profesional: en algunos casos fueron docentes expertos que, con el manejo de la disciplina o con el modo de “ser” docente fueron clave en la elección profesional. En otros casos, la biografía personal resultó clave para esta elección. Finalmente, los pares en proceso de formación, actuaron como dinamizadores en culminar la formación. Esta diversidad de inicios y de referentes profesionales, nos llevaría a pensar que serían esos “sucesos críticos” y dispositivos de acompañamiento que provocaron ciertos procesos de cambio y desarrollo en lo personal y profesional, pero que tendrían que ser sostenidos al interior de la institución en el desarrollo de la práctica cotidiana, cuestión que es reconocida por los entrevistados sólo desde lo informal y a modo de espacios intersticiales. Espacios que dificultan visualizar al proceso de acompañamiento como un “espacio y tiempo de formación”. Espacios y tiempos de formación que, como se plantea en este trabajo, implica sostener dispositivos que ofrezcan la oportunidad para que los sujetos puedan reconocerse en la historización socio-institucional y en la de su trayecto de formación.

En este sentido e intentando dar respuesta a algunos de los interrogantes planteados inicialmente, se podría decir que:

- » Los dispositivos de acompañamiento que se pudieron identificar, se relacionan y sostienen con ciertos espacios intersticiales de los recreos, tiempos que se toman en las reuniones de departamentos, intercambios “rápidos” entre colegas, más por empatía y afinidades. Espacios en los que la idea de formación está íntimamente ligada a lo relacional tanto de aquellos procesos más visibles como de los procesos inconscientes e imaginarios que puedan existir.
- » Este modo que se identifica como “dispositivo de acompañamiento”, tiene incidencia en la práctica cotidiana, ya que son los modos que encuentran estos docentes de intercambiar percepciones sobre sus prácticas, de acompañar y ser acompañados por el “otro” colega, en algunos casos con más experiencia, pero con el que comparte las mismas singularidades del contexto y la dinámica institucional.

Para finalizar, interesa pensar a modo de preguntas reflexivas el camino que tendrá que recorrer este equipo, en la profundización del análisis de este caso en estudio: ¿Qué elementos, que hasta el momento podrían estar invisibilizados, obturan la posibilidad de avanzar hacia un grado más elevado de formalización de ciertos espacios que propicien la reflexión sobre la práctica, teniendo en cuenta la demanda de estos espacios por parte de los entrevistados?

¿Hasta qué punto la dificultad de institucionalizar estos espacios es responsabilidad de jerarquías o niveles superiores y hasta dónde este señalamiento podría actuar como un mecanismo de defensa que ponga en el otro esta dificultad, esperando una resolución externa?

» Referencias bibliográficas

- » Lapassade, G. (1979 [1971]). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- » Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Marseille-Paris: Hommes et Perspectives - Desclée de Brouwer.
- » Stake, R. E. (1999 [1998]). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

La reconfiguración de las prácticas de los profesores de educación especial de Río Negro. Análisis de la Resolución 3438/2011 sobre lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo

COPOLECHIO MORAND, Marina/ IFD Bariloche- marucopo@gmail.com

PALACIOS, Analía/ IFD Bariloche- palaciosanalía01@yahoo.com.ar

SOLANES, Gloria/ IFD Bariloche- gloriasolanes@gmail.com

BIOTTI, Camila/ IFD Bariloche- biotticamila@gmail.com

MONTTI, Juliana/ IFD Bariloche- juli.montti@gmail.com

Eje: Formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave: práctica docente – educación especial – inclusión – políticas educativas – maestro de apoyo a la inclusión*

➤ Resumen

Nuestra investigación se titula “Las prácticas docentes de los profesores de educación especial de San Carlos de Bariloche en el contexto de las políticas socioeducativas inclusivas actuales, desde su propia perspectiva” y ha sido seleccionada por el Instituto Nacional de Formación Docente en la Convocatoria “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas 2015”.

En la misma partimos de considerar a la inclusión como un derecho, como una concepción que, en nuestro país se expresa, además, en políticas educativas concretas que procuran ampliar los derechos sociales y educativos de todos los estudiantes que asisten a las escuelas en sus niveles obligatorios. Entendemos que, si bien la inclusión interpela la práctica de todos los docentes, lo hace particularmente en el caso de los profesores de educación especial, ya que son uno de los principales actores que enfrentan una serie de desafíos para que los procesos educativos sean inclusivos.

El problema que articula nuestra investigación es el de describir las características que asume la práctica docente de los profesores de educación especial de Bariloche en el contexto actual de las políticas socioeducativas inclusivas desde su propia perspectiva, y el de analizar los cambios que ellos perciben en relación a su labor. Para ello asumimos una perspectiva cualitativa y utilizamos la entrevista como técnica de recolección de datos. En esta ponencia compartimos nuestros primeros avances producto del análisis de la Resolución rionegrina Nro. 3438/2011 “Lineamientos para la inclusión de los alumnos con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio” focalizando en cómo la misma reconfigura la práctica docente de uno de los actores centrales de las políticas inclusivas: los profesores de educación especial que se desempeñan como Maestros de Apoyo a la Inclusión.

► *Nuestros puntos de partida*

La investigación que llevamos adelante se titula “Las prácticas docentes de los profesores de educación especial de San Carlos de Bariloche en el contexto de las políticas socioeducativas inclusivas actuales desde su propia perspectiva” y ha sido seleccionada por el Instituto Nacional de Formación Docente en la Convocatoria “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas 2015”. La misma tiene sede en el Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche (de ahora en más: IFD), Río Negro, y el equipo está conformado por profesoras y estudiantes del Profesorado en Educación Especial.

Partimos de considerar que en el campo educativo en las últimas décadas se produce un incremento de las referencias teóricas respecto de la necesidad de reconfigurar las propuestas educativas para promover procesos inclusivos. En el caso particular de nuestro país, estos discursos fueron acompañados de la aprobación de normativas que procuran la ampliación de los derechos sociales y educativos (Thisted, 2013). Concretamente, Vassiliades (2014) advierte que a partir del 2003 se produce un cambio en el plano de las políticas socioeducativas y en el plano pedagógico en el cual se despliega el par igualdad-inclusión.

El marco jurídico vigente, particularmente relacionado con la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, y en Río Negro, con la Ley Orgánica de Educación N°4819/12 y la Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 3438/11 “Lineamientos para la inclusión de los alumnos con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio”⁴² plantean como uno de los fines y objetivos de la política educativa actual el de garantizar la inclusión educativa y otorgan un marco normativo que regula las prácticas de los agentes educativos.

La inclusión es entendida como una estrategia global (Aguerrondo, 2008), como un proceso y no un estado (Parrilla, 2002) asociado a la búsqueda del incremento de la participación de los estudiantes y de la reducción de su exclusión del currículum común, de la cultura y la comunidad (Ainscow, 2004). Esto implica reconocer la diversidad y la multiplicidad como aspectos constitutivos de los procesos socioeducativos y ampliar los horizontes culturales de todos y todas promoviendo una educación de calidad (Terigi, 2014).

Esta estrategia global adquiere particularidades en el campo de la educación especial. Al respecto, Divito (s/f) advierte que en los últimos veinte años se observan profundas transformaciones que replantean sus metas y objetivos. La educación especial ya no es considerada un sistema paralelo para los marginados del sistema educativo sino que es un sistema de apoyo para la inclusión de las personas con discapacidad en la escuela y en la comunidad. Es por ello que el contexto actual interpela la práctica docente de los profesores de educación especial y plantea una serie de desafíos para que los procesos educativos sean inclusivos.

El problema que articula nuestra investigación se centra en reconstruir la perspectiva de los profesores de educación especial en torno a su práctica docente en el contexto de las políticas educativas inclusivas. Nuestros objetivos generales apuntan a describir las características que asume su práctica docente desde su propia perspectiva, y a analizar los cambios que ellos perciben en relación a su labor en el marco de las políticas inclusivas. Específicamente nuestras preguntas de investigación giran en torno a la indagación de los contextos macro, meso y micro en los cuales tiene lugar la práctica de estos docentes, de ciertas dimensiones didácticas de sus prácticas de enseñanza, de sus percepciones en torno a los cambios introducidos en su práctica docente a partir del nuevo encuadre normativo y de los sentidos y las finalidades que le asignan actualmente a su práctica docente. El enfoque que asumimos es el cualitativo y utilizamos la entrevista como técnica de recolección de datos privilegiada.

Consideramos que el desarrollo de esta investigación permitirá construir conocimiento acerca de un tema poco estudiado: la perspectiva de los profesores de educación especial acerca de su práctica docente en la actualidad y la reconstrucción de sus percepciones en torno a su tarea como educadores. Estos aportes permitirán conocer algunas dimensiones de la práctica docente situada brindando un insumo valioso para repensar las propuestas educativas inclusivas y particularmente, las prácticas de los actores educativos y de las instituciones.

42 En 2016 se complementó a la Resolución 3438/11 con una serie de documentos que dan cuenta de manera puntual sobre las configuraciones de apoyo en los diferentes niveles educativos. Los mismos fueron desarrollados por la Dirección de Inclusión Educativa, Educación Especial y Asistencia Técnica de la provincia de Río Negro.

En esta ponencia describiremos, en primer lugar, algunos aspectos de nuestro diseño metodológico para pasar luego a compartir los primeros avances que hemos construido a partir del análisis de la Resolución rionegrina Nro. 3438/2011. En ese apartado, focalizaremos en cómo la misma reconfigura la práctica docente de uno de los actores centrales de las políticas inclusivas: los profesores de educación especial que trabajan como Maestros de Apoyo a la Inclusión (de aquí en adelante: MAI).

➤ *Algunos aspectos centrales de nuestro diseño metodológico*

El enfoque de investigación que utilizamos es cualitativo ya que nuestro objeto de investigación son las perspectivas de los profesores de educación especial en relación a sus prácticas docentes en el contexto de las políticas socioeducativas inclusivas actuales. Nuestra muestra se construye atendiendo a los criterios de relevancia, propósito teórico y saturación teórica propios de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967). Para la construcción de la misma consideramos como un criterio excluyente el que nuestros informantes sean docentes titulados como profesores de educación especial que se encuentren en actividad como MAI. Así mismo, la antigüedad en la docencia, el tipo de instituciones en las cuales trabajan (públicas/privadas), el nivel en el cual se desempeñan (inicial, primario, medio), entre otros, son criterios que nos permitirán comparar las perspectivas de los profesores.

La técnica de recolección de datos privilegiada es la entrevista en profundidad. En este momento nos encontramos construyendo el instrumento a partir de una guía de ejes temáticos ordenadores en función de nuestras dimensiones de análisis para obtener información similar por parte de todos los entrevistados de forma tal de poder mantener la comparabilidad temática entre ellos. Prevemos la grabación y transcripción de las mismas para efectuar luego su análisis e interpretación siguiendo las prescripciones generales de análisis de la Teoría Fundamentada y el programa Atlas.ti 7.

Al mismo tiempo, nos encontramos analizando normativas de alcance provincial que organizan las prácticas de los profesores de educación especial. Este análisis resulta central para conocer el contexto en el cual se desarrollan, como así también los límites y las posibilidades que imponen las políticas públicas a las prácticas docentes.

➤ *Algunos lineamientos teóricos para pensar las prácticas docentes*

Antes de avanzar en el análisis de la Resolución 3438/11 esbozaremos algunos lineamientos teóricos en los cuales no apoyamos. En relación a la categoría práctica docente recuperamos aportes de distintos autores que nos permiten problematizarla en tanto práctica compleja que se lleva a cabo en un contexto social, económico, político y cultural que presenta demandas y desafíos e implica relaciones con múltiples actores (Edelstein, 2011). En coincidencia con Terigi entendemos que “el microespacio de la práctica docente se inscribe en espacios más amplios, representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación social que condicionan y normativizan sus operaciones” (2012: 22) y, como lo exponen Fierro, Fortoul & Rosas (1999), que una de las principales tareas de los profesores es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo y sus destinatarios; de ahí nuestro interés en recuperar la voz de estos profesores en el marco de las políticas inclusivas.

Uno de los aportes que retomamos es la propuesta ecológica de Bronfenbrenner para definir los diferentes contextos sociales en los que participan los sujetos (desarrollado en Gifré y Esteban, 2012: 81). Este autor describe el contexto como un “ambiente ecológico”, como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. Considerando esta propuesta, las prácticas educativas, las prácticas docentes y las prácticas de enseñanza pueden analizarse desde tres escalas: lo macro, lo meso y lo micro. En este sentido, Edelstein, Salit, Domjan y Gabbarini reconocen que las prácticas de enseñanza⁴³ pueden analizarse teniendo en cuenta:

43 En nuestra investigación diferenciamos la práctica docente de la práctica de enseñanza y concebimos a la primera en un sentido más amplio que la segunda. Para ello nos apoyamos en las ideas de Edelstein (2003) y Achilli (1986) entre otros autores.

Un plano que se podría denominar “micro” –procesos interactivos al interior del aula y en relación a la clase- uno “meso”, relativo a lo institucional y otro plano “macro”, referido a aquellos condicionantes sociales, culturales y políticos más amplios (2008:24).

En este escrito centramos nuestro análisis en lo que podríamos denominar como un condicionante del plano macro: la Resolución rionegrina N°3438/2011 que, como política estatal, establece los lineamientos para la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad que asisten a instituciones escolares de los niveles obligatorios.

Esta normativa ofrece un encuadre para el desarrollo de la propuesta de la inclusión educativa en la provincia, al mismo tiempo, que regula el trabajo de todos los actores educativos que participan en la inclusión de estudiantes con discapacidad, expresando nuevos sentidos en las prácticas de los profesores de educación especial. A continuación analizaremos la misma a partir de un doble abordaje: el marco teórico en el cual se apoya y los cambios que introduce en la práctica de los profesores de educación especial que trabajan como MAI.

► *El modelo inclusivo como marco teórico de la Resolución N° 3438/11 de Río Negro*

Esta normativa inicia con un marco teórico que recupera a autores del campo de la educación en general y de la educación especial en particular, y que nos permite comprender la concepción epistemológica que la sustenta. En el mismo se introduce una clara diferenciación entre las estrategias educativas propias de un modelo integracionista y de un modelo inclusivo. El primero de ellos concibe a la educación especial como un subsistema con prácticas que definen zonas diferenciadas de atención para los alumnos con discapacidad, mientras que el segundo la entiende como una modalidad que atraviesa a todos los niveles del sistema educativo y concibe a la trayectoria educativa de los alumnos con discapacidad desde una perspectiva integral.

Desde una perspectiva inclusiva, que entiende a la educación especial como una modalidad que atraviesa a todo el sistema educativo, se supera el modelo diferenciado de atención de los alumnos con discapacidad apoyado en la tajante separación entre educación común vs. educación especial como dos sistemas paralelos. A nuestro entender esta separación es la que históricamente ha habilitado a todos los actores e instituciones educativas (excepto al profesor de educación especial y, por supuesto, a la modalidad de educación especial) a desentenderse de esos “otros” que estaban en las escuelas pero que pertenecían a la educación especial y tenían a “su” maestro integrador⁴⁴. Por el contrario, la inclusión supone el compromiso y la reconfiguración de las prácticas de todos los actores educativos para el desarrollo de procesos verdaderamente inclusivos que, en el caso de la normativa bajo análisis, se manifiesta, entre otros aspectos, en la conformación de Equipos de Apoyo a la Inclusión que abordaremos más adelante (de ahora en más: EAI).

Estas ideas se entrelazan con otras: la inclusión no necesariamente supone una ruptura con los fines que se persiguen con los procesos de integración sino que se trata más bien de “una reorganización y reestructuración de todo el Sistema Educativo, para posibilitar el acceso, la permanencia y los logros de todos los alumnos” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro, 2011:18). Al respecto, un documento de la Unesco advierte que:

El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión – como si se pudiera integrar sin incluir e incluir sin integrar -, sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda la escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno. (2008: 10).

44 Al respecto puede verse, entre otros, el artículo de Marta Sipes (2008) en el cual se compara la situación de los niños y niñas integradas en instituciones escolares comunes con la frase “25 y un quemado”. En dicho artículo se cuestionan las posiciones que excluyen y estigmatizan a aquellos estudiantes en integración.

Entendemos que este posicionamiento resulta central para comprender que no se trata simplemente de cambiar un paradigma o modelo por otro sino que la integración se redefine, dentro del modelo inclusivo, como una estrategia que colabora con la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad. En esta reorganización y reestructuración la particularidad de la educación especial, en comparación con los niveles obligatorios del sistema educativo, es que ésta en tanto modalidad, reorganiza sus recursos y prácticas de forma transversal. De ahí nuestro interés en focalizar en la mirada en cómo reorganizan su práctica los profesores de educación especial. En el apartado siguiente analizamos los cambios que la Resolución 3438/11 introduce al respecto.

► *La práctica docente de los MAI desde la Resolución N° 3438/11 de Río Negro*

En estrecha relación con el apartado anterior, un aspecto interesante de la Resolución 3438/11, es que ya no se apela al profesor de educación especial como Maestro Integrador sino que se lo denomina Maestro de Apoyo a la Inclusión. Este cambio de denominación no es solo un cambio formal para estar en consonancia con las políticas socioeducativas inclusivas actuales sino que supone también cambios en la práctica docente de los profesores de educación especial que, incluso, son explicitados en la normativa. Ya no se trata de un docente que va a integrar a un alumno con discapacidad, sino de un profesor que despliega su práctica docente para apoyar la inclusión de estos (y de todos los) estudiantes y que trabaja colaborativamente con otros actores educativos formando parte de los denominados EAI que se crean con esta Resolución⁴⁵.

A partir de estos cambios de denominación, de la creación de los EAI, de la especificación del lugar que dentro de ellos ocupan los MAI, y de la especificación de sus roles y funciones, se produce una importante reconfiguración en la práctica de estos docentes que solían trabajar en forma individual, solitaria, aislada y separada, ya sea por elección propia o por los condicionamientos institucionales y áulicos, y ahora deben hacerlo como parte de un equipo. En este sentido, entendemos que la Resolución auspicia también como instrumento que legitima y revaloriza el trabajo de los profesores de educación especial, al tiempo que redistribuye la responsabilidad de la inclusión hacia todos los actores educativos y hacia toda la institución, poniendo en el centro de la escena el trabajo articulado y compartido.

En relación a ello, se especifica que “el Equipo de Apoyo tiene como misión favorecer la construcción de escenarios inclusivos, evaluar, proponer y diseñar los apoyos que requieren los alumnos/as con discapacidad para su inclusión en la escuela” y que este equipo de profesionales, cada uno desde sus disciplinas “se enriquecen mutuamente, interaccionan de manera conjunta, simultánea y coordinada trabajando como una totalidad operativa” (Op. Cit.:28)

A partir de esta resolución queda claro que compete a la totalidad del equipo la realización de las llamadas “Configuraciones de Apoyo”⁴⁶ que tienen por propósito troncal mejorar la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad considerando su trayectoria educativa desde una perspectiva integral entendida como “un itinerario flexible y singular, ajustado a las necesidades de los y las estudiantes” y en el cual “es importante considerar al alumno/a como un sujeto de derecho: derecho a la educación, a la salud y a ejercer una ciudadanía plena” (Op. Cit.: 44)

45 En el Nivel Inicial y Nivel Primario los EAI están conformados por el maestro de sala/grado, un MAI (o un Maestro Estimulador o de Educación Temprana en el caso de nivel inicial), un Técnico de la Escuela de Educación Especial, un Técnico del ETAP (Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico). A estos equipos pueden sumarse profesionales de otros ámbitos que trabajen con el niño/a y, en el caso de nivel inicial, el preceptor de sala o sección. En Nivel Medio la conformación del EAI es diferente: no se menciona al MAI como parte integrante del mismo, sino que se alude al maestro en discapacidad auditiva, visual o motora de la escuela de educación especial. En este sentido, es importante destacar que existe un vacío normativo respecto de la responsabilidad del Estado de asignar un MAI en las escuelas de nivel medio a la que asistan alumnos y alumnas con discapacidad que requieran apoyos individualizados intensivos y/o permanentes. Esta responsabilidad estatal parecería limitarse a inicial y primaria (al respecto ver: artículo 5° y Anexo III “De la solicitud de creación de cargos: Técnico de Apoyo a la Inclusión y Maestro de Apoyo a la Inclusión” de la Resolución 3438/11)

46 Se entiende por “Configuraciones de Apoyo” a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para diseñar, orientar, contribuir en las decisiones acerca de las ayudas que requiere la persona con discapacidad para desempeñarse en el entorno educativo y comunitario con la mayor autonomía posible. Dichas configuraciones deben ser flexibles, complementarias y contextualizadas (para más detalle, ver Resolución 3438/11, Glosario).

En los apartados destinados a las “Funciones específicas de sus integrantes” se detallan las del MAI quien es considerado como *un acompañante, un colaborador, un orientador, un co-conductor y un asesor* cuando se trata de inclusión educativa. Es aquí en donde consideramos que se manifiesta claramente el sentido en que se reconfigura la práctica docente del profesor de educación especial. Específicamente, nos interesa dar cuenta de esta reconfiguración en un triple sentido. En primer lugar, se revaloriza su rol como especialista con formación específica para orientar en temas vinculados a la inclusión de estudiantes en el sistema educativo. En segundo lugar, su práctica docente deja de ser una práctica principalmente solitaria y pasa a ser una práctica compartida y co-construida con otros miembros del EAI. Y en tercer lugar, se amplían los destinatarios de sus prácticas de enseñanza, deja de ser el responsable exclusivo del estudiante con discapacidad que asiste a la escuela común aunque, al mismo tiempo, aumenta su responsabilidad en relación a la totalidad del grupo del aula.

En relación al primer aspecto, en la Resolución se reconoce el rol de asesor/orientador que el MAI tiene en función de su formación específica por lo que adquiere cierta centralidad en tanto es considerado un especialista. Al respecto se establece que es quien “orienta en las acciones y asesora en la problemática específica, desde su formación didáctica-metodológica” a los demás miembros del EAI y de la institución (Op. Cit: 30). También por su formación, se constituye en un intermediario, en un nexo entre los miembros del EAI, el personal directivo de ambas escuelas, la familia y el alumno o alumna con discapacidad⁴⁷. Y por último, también en base a sus conocimientos, es quien tiene a su cargo la realización exclusiva de algunas funciones específicas tales como, las de:

- » g) Proporcionar los instrumentos necesarios que permitan la continuidad del proceso de aprendizaje de los alumno/as con discapacidad, aún en su ausencia.
- » h) Evaluar y registrar en informes el proceso de aprendizaje del/a alumno/a en contexto escolar, las estrategias didácticas globales utilizadas, las barreras y facilitadores institucionales/grupales/personales que pudieran incidir en el proceso (..)
- » m) Conocer y cumplir las reglamentaciones vigentes, solicitando, de ser necesaria, la respectiva información a los integrantes del Equipo Directivo.
- » n) Participar en cursos, talleres o seminarios de perfeccionamiento en forma permanente, generando espacios y estrategias para multiplicar los conocimientos en los establecimientos educativos donde se desempeñe. (Op. Cit.: 31)

Estas funciones, apoyadas en la especificidad de su formación, orientan su práctica docente hacia tareas vinculadas específicamente con la posibilidad de desplegar estrategias para profundizar y sostener el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas con discapacidad, pero también ubican al profesor de educación especial como un garante del cumplimiento de las normativas vigentes relacionadas con la inclusión y un multiplicador de los conocimientos acerca de temáticas vinculadas a la inclusión al interior de las instituciones educativas en las que se desempeña.

Por otra parte, consideramos que la práctica docente del profesor en educación especial, a partir de esta resolución, se reconfigura en un segundo sentido: pasa de ser una práctica individual y solitaria a una práctica compartida y co-construida con otros. En relación a ello, el MAI comparte con el EAI tareas vinculadas a la evaluación pedagógica del estudiante con discapacidad; a la conducción de la enseñanza; a la planificación, desarrollo y evaluación de aquellos espacios curriculares que la institución proponga como apoyos (específicos y/o complementarios) para mejorar los aprendizajes escolares de los alumno/as; al diseño de adecuaciones curriculares; a la elaboración del material de apoyo didáctico específico necesario para el desarrollo de las actividades del/a alumno/a; y al registro de las calificaciones en el boletín⁴⁸. Entendemos que en este “compartir con otros” se produce una redistribución de las responsabilidades, se concibe a la inclusión como un proceso que compete a todos los actores educativos y, al mismo tiempo, se legitima al profesor de educación especial como un actor que también debe ser incluido en la institución educativa.

47 Esto puede observarse, particularmente, en los puntos b, j, k y l de la Resolución bajo análisis donde se detallan las funciones del MAI.

48 Para más detalle, ver las funciones del MAI que se detallan en la Resolución 3438/11 en los puntos a, c, d, e, f, i.

Por último, señalamos que la práctica del profesor de educación especial, se reconfigura en un tercer sentido vinculado a los destinatarios de su práctica de enseñanza y la responsabilidad que tiene con todos los estudiantes. De ahora en más el MAI “trabaja dentro del aula, cooperando con el grupo, fortaleciendo el proceso pedagógico y de inclusión socioeducativo del grupo” (Op. Cit.:31) e incluso co-conduciendo, junto al maestro de sala o grado, los procesos de enseñanza en el grupo clase donde se encuentran el estudiante con discapacidad⁴⁹. En este sentido, si bien, por un lado, tal como señalamos en el párrafo anterior disminuía su responsabilidad respecto de un alumno en particular, por otro lado, se incrementa la responsabilidad del profesor de educación especial ya que su práctica de enseñanza se dirige también a la totalidad del grupo.

► *A modo de cierre*

Nuestra investigación procura reconstruir, a partir de entrevistas en profundidad, la perspectiva de los profesores de educación especial de San Carlos de Bariloche acerca de su práctica docente en el contexto actual de las políticas inclusivas. En este sentido, resulta central avanzar con el análisis de las políticas nacionales y jurisdiccionales que se refieren a la inclusión y a los actores e instituciones involucrados en estos procesos.

En esta ponencia compartimos algunos avances que surgen del análisis de la Resolución N°3438/11 de la provincia de Río Negro, que establece los lineamientos para la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo. Desde el abordaje teórico de nuestra investigación, entendemos a esta normativa como un condicionante del nivel macro que atraviesa la práctica docente de todos los docentes y, particularmente, de los profesores de educación especial. En este escrito, focalizamos en cómo a partir de esta resolución se regula y se reconfigura la práctica docente de estos docentes que trabajan como MAI. Específicamente, dimos cuenta de los aspectos centrales que desde el marco teórico sustentan dicha resolución, de las implicancias que supone para el trabajo docente el modelo inclusivo y del lugar que ocupa la integración dentro del mismo. Por otro lado, desarrollamos los cambios que, a nuestro entender, produce la resolución en la práctica docente de los MAI a partir de tres sentidos: los vinculados a las funciones particulares que asume debido a la especificidad de su formación, los vinculados al trabajo compartido y construido con otros y los relacionados con los destinatarios de su práctica de enseñanza y con las responsabilidades que debe asumir en relación a todos los estudiantes.

Los cambios aquí analizados se vinculan a los enunciados del plano normativo propios de toda política pública. Entendemos que éstas encarnan en contextos y en personas particulares que las reconstruyen y las dotan de ciertos sentidos. Es por eso que los próximos pasos de nuestra investigación se orientan a reconstruir la perspectiva de los MAI acerca de sus prácticas y sus reconfiguraciones en el contexto de las políticas inclusivas, desde el dispositivo de entrevista.

► *Bibliografía*

- » Achilli, Elena. (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Bs. As. Cricso.
- » Aguerro, I. (2008) Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. Revista Perspectivas. Dossier Educación Inclusiva, 38, 1, 61-80.
- » Aisncow, M. (2004) El desarrollo de sistemas educativos inclusivos ¿cuáles son las palancas de cambio? Revista Journal of Educational Change. Reino Unido.
- » Gifré, M. y Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner. Contextos Educativos, 15, 79-92. Doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.656>
- » Divito, M. (s/f). Educación especial y comunicación. Una nueva mirada de las prácticas docentes.
- » Edelstein, G. (2003) Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes... En: G.
- » Giménez (coord.) Prácticas y residencias. Memoria, Experiencias, horizontes. Editorial Brujas, Córdoba.
- » Edelstein, G., Salit, C., Domjan, G. y Gabbarini, P. (2008). Módulo 2: Práctica Docente. Programa de capacitación docente continua, a distancia. Buenos Aires, UNLA.

49 Al respecto ver puntos b y p de las Funciones del MAI, Resolución 3438/11.

- » Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- » Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
- » Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- » Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26206*.
- » Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2012). *Ley Orgánica de Educación N°4819*.
- » Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Consejo Provincial de Educación (2011). *Resolución 3438/11*.
- » Parrilla, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. *Revista de Educación*, 327,11-29.
- » Sipes, Marta (2004) *La integración como polémica. La educación especial resiste*. En *Revista Novedades Educativas* N°160, abril.
- » Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires: Santillana. ISBN 978-950-46-2867-5
- » Terigi, F. (2014). *La inclusión como problema de las políticas educativas*. En M. Feijoó & M. Poggi (comps.) *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*. 1° Edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- » Thisted, S. (2013). *Pasado y presente de las políticas socioeducativas*. En S. Thisted, P. Pineau, M. Béjar, R. Foster, V. Seoane & J. Trímboli. *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas*, (pp. 17-46). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- » UNESCO (2008) *Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Disponible en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- » Vassiliades, A. (2014). *Algunas notas sobre la construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. En M. Badano & J. Ríos. *Trabajo docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social*. Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente. II Seminario Nacional de la Red Estrado. Paraná: Editorial Fundación La Hendija.

Una experiencia de Formación Docente en Educación de Jóvenes y Adultos

COTTA CARRIZO, Carla Betsabe del Carmen/ UNC- carlacotta15@gmail.com

PINOTTI, María Laura/UNC- marialaurapinotti@gmail.com

Escuela Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

Eje: Formación y trabajo docente.

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras claves: Educación de Jóvenes y Adultos. Formación Docente. Práctica Pedagógica. Práctica Docente. Políticas Educativas.

► Resumen

Nuestra investigación se propuso analizar los procesos de organización e implementación de un Postítulo en Educación de Jóvenes y Adultos, que se realizó en un Instituto Superior de Formación Docente de modo conjunto con docentes de la Facultad de Filosofía Y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, entre los años 2007 al 2010. Nos interesa analizar prácticas y concepciones que orientan la configuración de esa experiencia formativa, cómo se concibió la formación docente, la práctica de los educadores que asistieron y las prácticas de los docentes a cargo del desarrollo del postítulo. Es decir, en su carácter de formación específica para una modalidad del sistema educativo que se complejiza en término de los sujetos destinatarios. Para ello exploramos los marcos normativos de las políticas educativas presentes al momento de esta experiencia de formación profesional, las consideraciones en referencia al campo de la educación de jóvenes y adultos y sus implicancias en la propuesta de especificidad docente. El abordaje metodológico es desde un enfoque socio- antropológico, se trabajó con entrevistas, con documentos oficiales y documentos académicos institucionales. En el análisis interpretativo se entrecruzan las dimensiones políticas, institucionales y pedagógicas. Este trabajo de investigación es importante como aporte al campo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dado el escaso desarrollo de trabajos escritos sobre EPJA, al momento de la búsqueda de antecedentes, hallamos pocos registros escritos de experiencias de formación docente específica. Actualmente nos encontramos en un proceso de análisis de la información derivada de las estrategias metodológicas utilizadas: entrevistas, lectura de documentos.

► Introducción

Presentamos en esta ponencia resultados parciales de nuestra investigación, que además se constituye como subproyecto, de otro más amplio, denominado “ Educación de jóvenes y adultos: sujetos, conocimientos y procesos de formación docente” (2016-2017) , dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti, CIFYH, financiado por Secyt UNC, donde participamos como parte del equipo.

Nuestro Proyecto de investigación (tesis de grado de la carrera de Ciencias de la Educación) tiene como objetivo comprender cómo se configuró la formación específica del educador de jóvenes y adultos desde la experiencia de un Postítulo en Educación de jóvenes y adultos, desarrollado en un IFD (Instituto de Formación Docente ubicado en Villa Allende a 30 km de Córdoba. Esta experiencia se produce entre los años 2007- 2010.

En la configuración de esa experiencia educativa confluyen dos instituciones, por un lado IFD y por otro lado UNC. El grupo que participó de la propuesta lo formaron profesores del IFD y un equipo de docentes/investigadores de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Se señala que algunos

de los que elaboraron la propuesta se desempeñaron como docentes en cátedras compartidas en la etapa de implementación. Esto es muy importante en materia de propuesta pedagógica, por lo que es necesario recuperar la experiencia ya que representa la figura de la “formación de formadores” concepto que se recupera del proyecto de dicho Postítulo.

➤ *Rastreado la especificidad de la formación docente para la modalidad de Jóvenes y Adultos*

La educación de adultos expresa una complejidad no siempre reconocida ni abordada desde las políticas. En ese marco, la experiencia del postítulo manifiesta una apuesta para construir sentidos acerca de la formación de educadores para una modalidad específica del sistema. Por ello nos interesa mirar cómo se concibe la formación docente, el lugar que se le da a la experiencia de los educadores y cómo se llevaron a cabo las prácticas docentes desde el postítulo, es decir, en su carácter de formación específica para una modalidad del sistema educativo que se complejiza en término de los sujetos destinatarios.

Cuando hablamos de Educación de Jóvenes y Adultos nos encontramos frente a un concepto con variadas acepciones que dan cuenta de un significante no unívoco. En este sentido, Brusilovsky (2006) sostiene que la definición del concepto tiene que ver con un posicionamiento en relación a qué sentido político pedagógico ha tenido en el campo históricamente. Reconoce como fundamental tener en cuenta la historia de la Educación de Adultos (EA), así como sus procesos políticos. Al mismo tiempo, advierte que en nuestro país, los inicios de la Educación de Adultos se dan relacionados con corrientes de Educación Popular, lo que va a marcar fuertemente la identidad del campo.

“El concepto de educación de adultos se define desde dos perspectivas: por la edad de la población hacia quienes se dirigen las actividades o por sus características social. (...) “ya que a lo largo de la historia –en la Argentina y en América Latina la expresión constituye un eufemismo para hacer referencia a la educación –escolar y no escolar– de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. Es la clase social hacia la que se dirigen las ofertas y el nivel de educación escolar de sus potenciales participantes, lo que ha dado lugar a que sea nombrada como “educación de adultos”. (Brusilovsky, 2006:02)

Coincidimos con la autora, en tomar este segundo enfoque. En los últimos años se agrega la presencia de jóvenes en las escuelas pensadas inicialmente para adultos, como expresa la autora que venimos citando:

“desde la década de 1990 se comenzó a hablar de “educación de jóvenes y adultos” (EDJA) en lugar de la tradicional fórmula de “educación de adultos” (EDA). El cambio en la designación indica la aceptación de que su población está constituida, cada vez más, por estudiantes menores de 20 años.”(Brusilovsky, 2012:16)

Históricamente se ha hecho una homologación de la EPJA con la educación infantil, y en ese marco la formación docente tampoco estuvo pensada en su especificidad. En ese sentido, recuperamos como antecedente, las investigaciones de Brumat y Ominetti (2007) sobre la educación de jóvenes y adultos y formación docente. Este estudio abarca el período desde 1983 hasta 2001, las autoras expresan: “que la Educación de Adultos ha sido excluida como contenido de los planes de estudio de la formación docente inicial. Esta exclusión es producto del recorte realizado desde el Estado y se lleva a cabo en función de intereses políticos e ideológicos específicos, posibilitando o negando a los futuros docentes el acceso a determinados conocimientos. Podemos decir que la EPJA forma parte del currículo nulo de la Formación Docente porque no se incluye como contenido en los planes de estudio”

Actualmente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 reconoce a la EPJA como una modalidad, lo que supone una superación a las legislaciones anteriores. En tal sentido “Al reconocerla como modalidad enmarcada en la educación permanente la posiciona ante el desafío de superar las condiciones

de remedial y compensatoria” sostiene Lorenzatti (2009). En este aspecto, este reconocimiento posibilita pensar en la formación docente en la modalidad desde nuevas perspectivas que aporten a la especificidad del campo.

En este estudio recuperamos algunas definiciones sobre la formación docente que nos permitan comprender su complejidad en la formación de educadores de adultos. Consideramos que la definición de Formación Docente toma sentido en relación a concepciones teóricas e ideológicas que las sustentan y de un contexto socio- histórico particular que marca ciertas necesidades. En palabras de Achilli (2006), “se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones: la concepción del sujeto a formar, el tipo de formación que se considere pertinente y la idea misma de formación como un proceso de enseñanza y aprendizaje”.

Brumat y Ominetti (2007), se refirieron a la formación docente como un “proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño del puesto de trabajo”. Este proceso es producto social de una historia, caracterizada por los grupos sociales que participan en él y la diversidad de intereses; este proceso es de largo alcance, con etapas internas y progresivos cambios.

La formación docente entendida como un proceso social, supone que si bien comprende instancias individuales, eso solo es posible en un proceso de mediaciones. A la vez no es un camino lineal donde los sujetos lo transitan de una sola forma, sino que se encuentra con diversas posibilidades que también se relacionan con las afinidades e intereses. Desde esta investigación nos interesa indagar sobre estas particularidades de la formación docente puntualizando en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos abordando a la especificidad del mismo, es por ello que nos preguntamos a modo general: ¿Cómo se configuró la formación del educador de jóvenes y adultos en la propuesta de Postítulo? ¿Qué criterios en torno a la especificidad de EPJA se tuvieron en cuenta en el momento de definir la propuesta del Postítulo? ¿Cuáles fueron las decisiones metodológicas de los formadores con relación a la modalidad?

Las primeras nociones en relación a la especificidad en la modalidad, las recuperamos de Lorenzatti (2009), considera que trabajar con la misma implica “romper con la naturalización de la homologación de la modalidad al sistema educativo regular, no sólo la homologación normativa sino también institucional y curricular”; objetivar la consecuente infantilización que muchas veces se registra en las aulas de adultos; superar la visión remedial y compensatoria con la que se suele abordar el análisis de la modalidad.

La autora, al pensar en la especificidad de la modalidad considera que la misma implica abordar distintas cuestiones, nos invita a pensar en cómo se construye la práctica del docente de adulto, así como la importancia de la historización de la modalidad. En este sentido, es necesario “Recuperar la historia de la modalidad y las líneas de formación docente implica pensar en la relación que el maestro tuvo y tiene con el conocimiento: del objeto a enseñar, del sujeto destinatario de sus prácticas, de sus derechos, de su rol. Conocimiento no es información. Tampoco certeza. Se trata de poder desentrañar los motivos, los por qué y para qué de su trabajo y relacionarlos con el proyecto político-educativo en el que está inserto”. Lorenzatti (1995)

Al mismo tiempo cuando pensamos en Formación docente es fundamental poderla ver en el marco de las políticas educativas. En dicho sentido, Lorenzatti (2012) considera que la “formación docente tiene una raíz esencialmente política” y que por tal motivo no puede mirarse este aspecto si no se conoce el campo concreto en que se ponen en marcha las decisiones tomadas sobre el tema que se materializan en programas, planes de estudios, cursos, entre otros. La formación docente está estrechamente vinculada con las políticas educativas.

Teniendo en cuenta lo anterior hacemos referencia a un enfoque que permita entender las políticas educativas como una relación dialéctica en donde se van vinculando lo demandado desde el nivel estatal con su puesta en marcha en los distintos ámbitos del sistema educativo. En nuestra problemática de estudio, buscamos reconocer las huellas de cómo se va pensando la formación específica en Jóvenes y Adultos que se traducen en prácticas docentes concretas, en forma de vincularse y mirarse desde la profesión y la formación en la misma.

Recuperamos a Achilli (1998) cuando habla de políticas educativas y hace “referencia –en un sentido amplio al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales –hegemónicas- como desde los distintos sujetos implicados –ya sean docentes, padres o grupos étnicos las que,

en una dialéctica con las anteriores pueden reforzar las, rechazarlas, confrontarlas”

En este sentido, nos propusimos reconocer las decisiones y relaciones políticas- pedagógicas que dieron sentido a la propuesta de formación contextualizada en el marco de las políticas educativas. Así como también, los actores e instituciones que llevaron a cabo el proyecto del Postítulo.

► *La comprensión de las experiencias formativas docentes*

Comprender las experiencias de formación docente requiere desde nuestro posicionamiento realizar un estudio socio antropológico, implica construir una contextualización múltiple y la necesidad de combinar diferentes procedimientos que permitan abordar la complejidad del caso seleccionado.

Estamos en un proceso de clasificación y análisis de la información obtenida. Realizamos entrevistas en primer lugar a la directora del ISFD y responsable de la gestación del Postítulo, luego a dos docentes del mismo Instituto que formaron parte del grupo núcleo de referencia de esta experiencia; continuamos con entrevistas a dos docentes de la UNC que participaron desde un inicio de la organización del proyecto y puesta en marcha. Las siguientes entrevistas decidimos realizarlas a los docentes que fueron convocados para el desarrollo de los bloques y que formaban parte del trabajo compartido en una misma pareja pedagógica.

En relación con las políticas educativas estudiamos los procesos de formación docente y la significación que se hizo en un ISFD que optó por la Orientación en Educación de jóvenes y adultos. En el estudio de los documentos oficiales nacionales y provinciales reconocer el marco político en el que se organizó e implementó el Postítulo en EPJA, como así también ver los sentidos que le atribuyen los sujetos involucrados a estos documentos y a las políticas educativas.

El enfoque sobre la particularidad del caso analizado implica considerarlo no como un micromundo que se explica en sí mismo, sino como espacio donde pueden visualizarse las maneras singulares en que los procesos globales estructurales y simbólicos se desarrollan.

La complejidad de nuestro objeto, el enfoque contextual y de proceso por el que optamos, requiere una diversificación de estrategias: se analizarán documentación nacional, provincial e institucional; se realizarán entrevistas a los referentes de las distintas Instituciones intervinientes el ISFD y la UNC: directivos, docentes involucrados y participantes de la experiencia del postítulo. También se realizará lectura y análisis de diferentes materiales escritos : los documentos oficiales normativos, el documento del postítulo, como propuesta académica, los programas de cada bloque, los registros de los procesos de elaboración e implementación y otros que emerjan en el trabajo de campo .

En el trabajo de investigación y análisis interpretativo se ponen en juego las dimensiones políticas, institucionales y pedagógicas; atravesando y permitiendo mirar desde distintas aristas el problema de investigación.

Las vinculaciones entre políticas, marcos normativos, concepciones educativas y las prácticas educativas de formación docente, permitirá siguiendo Achili (2006), la idea de investigación para la objetivación de la cotidianeidad docente, apropiándonos de una realidad sociocultural: un caso “la implementación de un Postítulo en educación de jóvenes y adultos de un ISFD y la UNC, realizado durante los años 2009/10”.

El análisis de la información se realizará a través de todo el proceso de investigación. En la etnografía, el proceso de análisis, tal como plantea Rockwell (2009), debe lograr la construcción de relaciones particulares que modifique sustancialmente la conceptualización inicial del objeto de estudio.

En la perspectiva de análisis socio antropológico de corte evaluativo, si bien se parte de conceptualizaciones teóricas, estas se redefinen a lo largo del trabajo de investigación dado que el mismo “debe conducir a la construcción de nuevas relaciones conceptuales, no previstas antes del estudio. Se ha hecho análisis cuando las ideas que se tuvieron acerca del tema de estudio al inicio son transformadas (modificadas, enriquecidas, condicionadas o determinadas) en alguna medida” (Rockwell 2009).

En este proceso de investigación el acceso a la información se dialectiza con el proceso de análisis interpretativo, como expresa Achili : “ planteamos la etnografía dentro de un enfoque socio-antropológico sustentado tanto en fundamentos teóricos epistemológicos acerca del mundo - socioeducativo- como en consideraciones metodológicas vinculadas a un modo relacional de construir conocimientos” (2006:47)

► *Primeros análisis*

En este apartado presentamos los primeros análisis en torno a la configuración de la propuesta del postítulo, una de las notas distintivas de la conformación de esta experiencia educativa es la convergencia institucional a partir de la cual nace. La historia de cómo se vincula el IFD con la necesidad de abordar el campo de la EPJA, que concluye en una articulación con un equipo de investigación de la UNC.

Al mismo tiempo que desde esta experiencia se consideró a la formación de los docentes del Instituto, por un lado, y a la formación de quienes asisten como estudiantes del postítulo, por otro. Una experiencia que aporta distintos sentidos para pensar en la especificidad de la formación docente para la EPJA.

El IFD ya tenía una historia en torno a la educación de adultos, anterior a la ley 26206 y los cambios que implicó para la modalidad, ofrecía un seminario sobre Educación de Jóvenes y Adultos que comienza a dictarse en espacio extracurricular, a partir del año 2004, para el tercer año de la carrera de Profesorado en EGB 1 y EGB 2. En el seminario se incluyen contenidos sobre la temática y además los estudiantes debían realizar prácticas en espacios de Educación de Adultos, un CEMPA y luego participan de un Programa de Alfabetización y Educación básica para Jóvenes y Adultos.

En el año 2009, como consecuencia de la Ley Nacional de Educación y de la creación del INFD se elabora un nuevo plan de estudio para la formación docente. Dentro de varias modificaciones se incluye como novedad los seminarios con orientación en las distintas modalidades que ofrece la mencionada ley en donde cada instituto selecciona una. En este marco, el IFD que forma parte de la experiencia, elige la modalidad de EJA como orientación. En ese sentido, surge por parte del instituto la necesidad de formarse en el campo, abriendo de este modo una cantidad de saberes con los que los profesores de la institución tampoco contaban, un bagaje específico de la modalidad. En búsqueda de un recorrido formativo participan de IV Congreso Nacional y Latinoamericano de Educación de Jóvenes y Adultos, realizado en la ciudad de Córdoba en el año 2007, en donde se encuentran con un grupo de la UNC que trabajan la temática.

Desde ese primer encuentro se comienzan a desarrollar distintas reuniones con los integrantes de las dos instituciones, que se terminan convirtiendo en las primeras instancias de formación docente que dan como resultado la puesta en marcha del Pos título. El mismo da cuenta de una intención de formación/práctica docente como acto político de conocimiento, los actores involucrados identifican que un eje principal fue poder conocer y reflexionar sobre el lugar que el conocimiento tiene en la práctica de los docentes que trabajan en la modalidad, a partir de una sucesión de ejes que constituyen los distintos módulos del postítulo que fueron pensados para abordar la especificidad del campo de la EPJA.

“ Los ejes que se definieron para la estructura curricular del Postítulo fueron : dimensión política de la Educación de Jóvenes y Adultos; sujetos (alumnos y maestros) y contextos; conocimientos (cotidianos y escolares); cultura escrita como práctica social permite conocer qué hacen los sujetos con la cultura escrita, cuáles son los textos utilizados en diferentes espacios, cuales son los significados construidos en torno a la cultura escrita; práctica pedagógica/docente, construcción curricular y la posibilidad de poner en práctica una propuesta didáctica o una construcción metodológica: los núcleos conceptuales”. (M. del C. Lorenzatti, Cristina Miani y Gloria Beinotti.2012)

Achilli, cuando piensa en la formación de los docentes considera que la misma se convierte en un determinado “proceso en que se articulan prácticas de enseñanzas y de aprendizajes orientadas a la configuración de sujetos docentes- enseñantes”. (Achilli 2006).

En el caso que estamos presentando el análisis de la formación docente en su carácter de práctica docente/ pedagógica abre un abanico en relación a cómo se configuró la misma. El trabajo en parejas pedagógicas entre un profesor de la UNC y uno del IFD unificados en una misma cátedra, da cuenta de un posicionamiento en relación a la Formación Docente entendida desde el trabajo conjunto, desde lo que cada uno puede aportar y lo que puede aprender sobre la especificidad del campo. La elección de los materiales de lectura, así como, la puesta en marcha de los módulos se hizo en conjunto con pautas generales que se discutían en las reuniones lo que da cuenta de un trabajo en equipo que se nutre con la mirada de los distintos actores.

De lo anterior resulta que nos encontramos frente a un proyecto que configuró una propuesta de formación docente a largo plazo, ya que al entrar en juego los docentes del Instituto se evidencia la prolongación de la formación en el campo para futuros educadores. En este sentido, la propuesta nos invita a mirar las políticas educativas y considerar que si bien hubo avances en relación a la Educación de Jóvenes y Adultos al incluirla como una modalidad, no se visualizaron grandes modificaciones en la formación docente, la formación de los docente que tienen a cargo los seminarios en los ISFD sobre la modalidad de EPJA es fundamental para cambiar el sentido remedial asignado históricamente a la modalidad.

Pensar en la especificidad en el campo significa mirar todas sus aristas, en ese sentido creemos que esta investigación aporta al considerar la formación docente en distintas escalas, por un lado la experiencia analizada se constituye en un proceso formativo para los profesores que tienen la responsabilidad de transmitir conocimientos a docente que luego se van a desempeñar o ya lo hacen en instituciones educativas para jóvenes y adultos. Por otro lado, constituye en sí la recuperación de una propuesta de formación docente en la Educación de Jóvenes y Adultos lo cual es relevante debido a la poca presencia de espacios de formación en la temática.

» Bibliografía

- » Achilli, E. (1998) Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. En Revista Lote N° 18.
- » Achilli, Elena Libia, (2006) Investigación y formación docente, 5ª ed., Laborde Editor, Rosario.
- » Achilli, Elena Libia, (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Ed. Año 2015. Laborde Editor, Rosario.
- » Brumat, M. R.; Ominetti, L. (2007) "Educación de Jóvenes y Adultos y Formación Docente. Debates, políticas y acciones". En *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 44/1 España.
- » Brusilovsky, Silvia (2006). El campo de la Educación de Adultos. Su diversidad conceptual y política. En Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Buenos Aires:
- » Editorial Novedades Educativas. Cap. .1
- » Brusilovsky, Silvia; Cabrera Eugenia (2012). "Pedagogía de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea". Cap. 1. CREFAL. México. 2012
- » M. del C. Lorenzatti, (2012) Estudiantes, maestros y profesores: adultos en procesos formativos. En Seminarios Internacionales de alfabetización en el Siglo XX. La formación de alfabetizadores y educadores de jóvenes y adultos. En camino a la VI Confitea. Editor Fundación Santillana. Buenos Aires.
- » M. del C. Lorenzatti, Cristina Miani y Gloria Beinotti (2012) Ponencia: "Formación docente en educación de jóvenes y adultos: un trabajo interinstitucional" presentada en el Primer Encuentro Nacional "Articulación Universidad-Sistema Educativo". Organizado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba.
- » M. del C. Lorenzatti, (2009) Estudiantes, maestros y profesores: adultos en procesos formativos. Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" FFyH de UNC.
- » Lorenzatti, M. del C. (1997) "La práctica del docente de nivel primario de adultos: una historia real, un camino a descubrir". Tesis de Lic. en C. de la Educación. FFyH. UNC.
- » Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Bs As. Paidós.
- » Saleme María (1997) Decires, Narvaja Editor. Córdoba.

Sentidos e escritas desde a escola: rotas entrecruzadas na formação de professores no Projeto Cirandar

COUGO, Alexandre de / PPGA/FURG – alexandrecougo@yahoo.com.br

DORNELES, Aline Machado / EQA/FURG – lidorneles26@gmail.com

GALIAZZI, Maria do Carmo / EQA/FURG – mcgaliazzi@gmail.com

Tipo de Trabajo: Ponencia

Eje: Formación y Trabajo Docente

» *Palavras-chave: Investigação Narrativa. Formação de Professores. Redes. Relatos Docentes. Experiência e Escrita.*

» *Resumo*

O presente trabalho apresenta o processo de formação *Cirandar*: rodas de investigação desde a escola, um projeto anual de formação acadêmico-profissional de professores com aposta na escrita narrativa e na pesquisa da sala de aula dos professores participantes. A presente proposta sustenta-se na abordagem histórico-cultural que argumenta em favor da formação desenvolvida nas relações sociais e interações entre os sujeitos. O diálogo formativo abrange as questões pertinentes aos participantes, problematizando-se a prática docente a partir da escrita e leitura de experiências das salas de aula e na construção crítica e reflexiva dos argumentos que sustentam o fazer pedagógico. Nesse sentido a sala de aula do professor é o próprio objeto de interesse e pesquisa deste, de modo que o processo de formação foca na escrita acerca desse objeto, na leitura atenta e crítica do relato do outro, na reescrita do seu próprio relato a partir da leitura entre pares (retorno do seu relato com parecer), na apresentação em Roda de Formação como socialização em escuta e fala, na partilha das experiências próprias e do outro. O foco deste texto é a escrita e o diálogo com as cartas que articularam o processo de formação ao longo do ano de 2015 e suas reflexões. Desta forma o *Cirandar* propõe-se como um processo formativo pautado na escrita de relatos de sala de aula, na horizontalidade da compreensão da formação com o outro, na pesquisa do professor e na articulação de espaços formadores entre universidade e escola.

» *Abrindo escritas*

As cores e suas infinitudes são gestoras de nuances, sentidos e compreensões também infinitas para os olhos e as vibrações de quem com elas se submete às danças e enredos performáticos da vida. Não há limites às performances das cores, mas apenas possibilidades que não se fecham. No campo da formação humana e, mais especificamente na formação de professores, nossos desejos e desenhos formativos também se inserem nessa mágica aventura de mergulhos e cores, salteadas, múltiplas, complementares na diferença. Como nos provoca Eduardo Galeano, são tantas as cores quanto as entregas e banhos... nas areias, nas palavras, nas águas, nas curvas, nas infâncias, nos sonhos, nos futuros.

Na compreensão desta multiplicidade de sentidos e lugares das formações docentes apresentamos neste texto os diálogos e aprendizagens da ação de formação acadêmico-profissional¹ *Cirandar*: rodas de investigação desde a escola, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa CEAMECIM². Inicialmente expomos o contexto em que o *Cirandar* se insere, sua criação, bem como as problematizações

constituídas a partir dos caminhos da experiência, com as questões, objetivos e reflexões inicialmente potencializadas. A seguir, descrevemos as escolhas assumidas e as possibilidades de compreensão alcançadas ao longo da experiência. Por fim, dialogamos com algumas aprendizagens que envolvem nossos movimentos de ação-reflexão e que emergem como questões relevantes aos processos de formação acadêmico-profissional de professores.

► *A pintura formativa da roda: o princípio e as recorrentes gêneses do “Cirandar”*

O *Cirandar: rodas de investigação desde a escola* iniciou num contexto de intensos debates e provocações sobre a educação e seu papel na transformação social e, conseqüentemente, a relevância da formação de professores em meio as definições e redefinições dos papéis da educação básica e superior neste embate.

Neste contexto, em 2004 foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores com a proposta de contribuir na melhoria da formação dos docentes e estudantes brasileiros (BRASIL, 2005). A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) é uma das instituições de ensino superior que integram esta Rede, atuando em projetos de formação de professores junto às redes de Educação Básica e na produção de materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais. É neste chão de atuação que nasce o projeto *CIRANDAR: rodas de investigação desde a escola*, proposto pela FURG no ano de 2012 para o atendimento à formação continuada de professores nos municípios do Rio Grande, Santa Vitória do Palmar e Chuí, ambas do estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

A origem do nome *Cirandar* remete a múltiplas influências e inspirações. Podemos aprender com as cirandas de roda dos cancioneiros populares, mas em uma ação deliberadamente formativa e assumida por uma coletividade que se entrega enquanto comunidade aprendente na partilha, na escrita e na socialização/publicação de reflexões/relatos, somos ciranda de ação/formação/transformação. A marca das Cirandas no título ainda projeto no grupo o sentido de pertencimento a um país, à própria Escola e à formação de professores (SCHMIDT e GALIAZZI, 2013, p. 15). Conforme as autoras,

O projeto CIRANDAR tem como objetivo geral oportunizar a formação acadêmico-profissional de professores da educação básica e de formadores das licenciaturas. Com a parceria com a 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), o foco tem sido desde 2012 a reestruturação curricular do Ensino Médio, constituindo comunidades aprendentes de professores que investigam a sala de aula. [...] O pressuposto formativo é que os professores envolvidos no processo de formação produzam seus relatos de experiência e durante a sua produção desenvolvam a escrita, o diálogo, a leitura crítica entre pares, o trabalho coletivo e a partilha de saberes e vivências no desenvolvimento de propostas articuladas ao projeto de reestruturação do Ensino Médio, com foco na disciplina de Seminário Integrado (2013, p. 15-16).

Ao longo dos anos a proposta foi se alterando conforme os diálogos com os professores e as escolas, as mudanças de governos e investimentos políticos e pedagógicos e, ainda, os movimentos constituintes de formação que brotaram das reflexões da experiência da ação. Se nos anos de 2012 e 2013 o ensino médio foi central nos grupos de formação, principalmente através de um trabalho de alternância entre os encontros presenciais nas Escolas e as escritas que constituíram os relatos dos professores, em 2014 já se configurou uma proposta abrangente aos outros níveis e modalidades e com um menor número de encontros presenciais. No ano de 2015 foram constituídos três pequenos grupos de formação presencial, com encontros semanais através de um curso de aperfeiçoamento e, paralelamente, um coletivo de educadores que participavam da formação na modalidade a distância através de um curso de extensão construído por meio de cartas e escritas narrativas de diários e relatos docentes. No ano de 2016, na continuidade do projeto, as formações se dão com um coletivo de mais de duzentos educadores, através de escritas de cartas, diários e relatos de professores.

Neste texto, além de apresentarmos a ação de formação *CIRANDAR* procuramos problematizar os caminhos percorridos ao longo destes cinco anos de formação através da seguinte questão de

investigação: O que é isso que se mostra de formação acadêmico-profissional de professores no *Cirandar*: rodas de investigação desde a escola? Esta pergunta alimenta-se e imbrica-se em diferentes pesquisas de mestrado e doutorado que foram e são desenvolvidas pelo Grupo CEAMECIM, mas na especificidade deste estudo/narrativa recorreremos às reflexões ainda em andamento/construção sobre a experiência vivida no ano de 2015 e em especial nas projeções lançadas pelas escritas de vinte e três cartas de ciranda que sulcaram os caminhos narrativo-formativos das trocas e relatos da prática.

► *Ciranda de sentidos e escritas na formação docente*

Para apontar o desenho da Ciranda construída se faz necessário um mergulho nas bases teóricas e práticas que ajudam a formar esta mobilização. Inicialmente, a provocação de um fazer reflexivo coletivo brota das contribuições de um dos principais educadores brasileiros e das suas narrativas sobre o viver, aprender e transformar por meio do diálogo e da horizontalidade entre os humanos. Nas palavras de Freire (2011, p. 109), “Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Para Freire o diálogo é uma exigência existencial, o que também trazemos para a práxis do *Cirandar* enquanto convite à escuta, à fala, ao registro sistematizado nos diários, à produção do relato do professor ou do acadêmico fruto da sua experiência docente e ao processo de publicização.

Aliado a esta leitura de formação também nos sustentamos nas rodas em rede (WARSCHAUER, 2001; SOUZA, 2010; LIMA, 2011) como um modo de realizar processos formativos na escola e em outros espaços no exercício da escuta e no compartilhar de saberes com liberdade de expressão para todos da comunidade aprendente. Além destes referenciais, o *Cirandar* foi inspirado também em experiências anteriores de constituição de redes, especialmente na forma de projetos de formação de professores de Ciências entre as universidades UNIJUÍ, PUCRS e FURG. Junto a estas redes, os Encontros sobre Investigação na Escola – EIE – evento anual realizado no Rio Grande do Sul desde 2000 através da Rede de Investigação na Escola (RIE), também impulsionaram o que se constituiu *Cirandar*.

Entre os diferentes impulsos que envolvem a ação, a importância da circularidade revela-se em diferentes perspectivas imbricadas nos engenhos de formação: a circularidade instaurada na roda presencial de trocas e na roda virtual de leituras, escritas e partilhas; a circularidade presente na ideia de continuidade e renovação, uma vez que a cada novo ano uma nova roda se abre com novas possibilidades de aprendizagens e movimentos constitutivos – aos experientes uma chama de reinvenção e aos novos a descoberta da sua inserção e construção – com todas e todos sendo convidados à comunidade aprendente; a circularidade do pertencimento ao lugar de atuação profissional, à rede de educação, à cidade e aos meandros da sua formação; a circularidade de ser participante da formação inicial ou continuada, com larga ou pouca experiência docente, mas sobretudo leitor crítico da sua práxis, investigador desde a sua escola, construtor da sua formação. Este é o compromisso político-ideológico do *Cirandar*: desfragmentar a fragmentação dos tempos e espaços e articular as itinerâncias formativas de docentes e acadêmicos, compartilhando-as, registrando-as e publicando-as.

Para esta construção valemo-nos da escrita como ferramenta epistêmica. Segundo Marques (2001, p. 24) escrever é interlocução e, pairando nesta afirmativa, chegamos ao cerne de inquietude e intencionalidade da ação: o diálogo para além da escuta e da fala, mas dialogicidade, aprendizagem, mudança. Mas quem é o interlocutor do escrevente, fazendo-nos da pergunta de Marques. O próprio autor responde:

Os possíveis leitores que, parecendo tão distantes, já me estão espionando, indiscretos e metidos; os amigos a quem vou mostrando o que escrevo; os muitos autores que vão enriquecendo a listagem de minhas referências bibliográficas; os que estão com a mão na massa das práticas que busco entender. Por fim, porque influenciado por todos os demais, eu, escrevente em diálogo comigo mesmo e ao mesmo tempo primeiro da fila (em vez de ficar tranquilo em meu canto) (MARQUES, 2001, p. 24-25).

No exercício da escrita das experiências em Rodas vivencia-se a produção e o compartilhar de significados sobre estas com os demais participantes da comunidade aprendente, favorecendo o que

Clandinin e Connelly (2011) trazem como o (re)pensar, (re)significar e (re)construir das práticas educativas. Sobre a experiência da Roda, Souza (2010, p.152) afirma que “o professor, ao narrar sua experiência na Roda, partilhando-a, a re-significa para si. Ao mesmo tempo, o outro se torna um interlocutor potencialmente aprendente nesse processo; o próprio significado de partilha implica esse pressuposto”. Partindo dessas compreensões, as Rodas do Cirandar são integradas com atividades virtuais e presenciais, perfazendo a seguinte organização:

- » Os diálogos iniciais através da plataforma virtual do projeto e de redes sociais com as orientações para a participação e confecção do diário individual de formação;
- » A inserção na Roda, a recepção das cartas da ciranda e o consequente início das escritas nos diários individuais de formação;
- » A escrita do relato da experiência por cada participante da Roda e postagem na plataforma virtual;
- » A redistribuição dos relatos entre os participantes para a leitura atenta e crítica entre os pares;
- » O retorno dos relatos aos respectivos escreventes e a possibilidade da reescrita;
- » A entrega definitiva do texto do relato após a escrita inicial, a leitura crítica de um outro participante e a reescrita;
- » A distribuição dos participantes em salas presenciais de diálogos e a disponibilização de todos os textos para as leituras anterior ao encontro final do Cirandar.
- » O encontro final do Cirandar para os diálogos sobre as experiências narradas e a experiência formativa acontecendo em diferentes salas, a realização de um almoço/confraternização coletiva e, ainda, a entrega dos diários individuais e do fechamento avaliativo da ação de formação acadêmico-profissional.

Como apontado em nossa intencionalidade de estudo, apresentaremos no próximo movimento as cartas que trilharam o Cirandar no ano de 2015 e os sentidos iniciais do processo de formação na análise dos narradores/autores deste texto.

► *Trilhas e desenhos epistemológicos: a costura das cartas da ciranda*

Ao longo do ano de 2015, mais precisamente entre os meses de junho e novembro, aproximadamente 25 professores participaram de encontros presenciais semanais perfazendo um total de 180 horas/atividades como parte do curso de aperfeiçoamento *Cirandar*: rodas de investigação desde a escola. Paralelo a este curso, aproximadamente 68 professores participaram e concluíram a ação de extensão de mesmo nome, a qual se desenvolvia a distância com a produção de uma carta semanal por parte da equipe de coordenação e com as produções de escritas e trocas sendo orientadas através destas cartas. No movimento totalizante, aperfeiçoamento e extensão não se distinguiam, tendo os mesmos objetivos, prazos e participando das mesmas mobilizações de diálogo, escrita, leitura, reescrita, releitura, socialização e publicização.

Voltando-nos as cartas, a intenção destas é de mediar e convidar ao exercício inicial de escrita narrativa no diário de campo de cada professor participante do processo de formação. As cartas são narrativas que buscam o reviver experiências de sala de aula, e buscam fazer a mediação na escrita do relato de experiência. Como afirma Nóvoa (2014), na carta, apesar de pertencer a um tempo que já não é o nosso, porque a carta fixa a memória do que se diz, o que interessa é a relação, esse diálogo em que conversamos conosco quando nos dirigimos ao outro, ainda que seja um outro imaginário. Esta é a forma mais concreta de diálogo que não anula inteiramente o monólogo. Uma carta permite maiores liberdades do que outros estilos.

A proposta de escrita de cartas emergiu pela análise da proposta formativa em disciplina desenvolvida na pós-graduação, ano 2014, em que se discutiu o papel da mediação da escrita na formação

de professores e acordou-se de que seria feita uma mediação mais intensa dessa escrita e para isso decidiu-se escrever cartas semanais aos participantes. Abaixo, apresentamos as cartas da ciranda escritas na curiosidade e inventividade da Professora Maria do Carmo Galiazzi:

As Cartas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 foram escritas entre os dias 15 de junho e 25 de julho de 2015 e assumiram a perspectiva de, inicialmente, abrir os trabalhos do *Cirandar* e apresentar os pressupostos e orientações do mesmo, bem como acolher cada pessoa participante desde aqueles que já se encontravam no movimento do curso de aperfeiçoamento, mas em especial aos que chegavam à Roda através do projeto de extensão. Nas palavras da escritora

O curso tem alguns pressupostos teóricos importantes, que é bom apresentar de início: a) A aula de um professor é uma produção efetiva para se pensar a formação; b) A escrita desta sala de aula permite torna-la pública e foco de atenção coletiva; c) Escrever, como ferramenta cultural humana, nos desenvolve e por isso, se escrevemos, nos desenvolvemos e aprendemos sobre nossa sala de aula; d) A aprendizagem precisa ser dialógica e para tanto coletiva; e) A leitura entre pares favorece que percebamos como mais bem escrever e como mais bem desenvolver nossa aula também (Carta 1, *Cirandar*, 2015).

Nesta processualidade inicial os participantes foram tencionados a construir seus diários de campo e iniciarem as suas escritas de registros de experiências e formação nestes. E como primeiro convite de registro a apresentação de cada pessoa: “E vocês, com que característica, gostariam de se apresentar? Essa é a ideia. Apresentar-se no caderno a partir de uma característica pessoal que os constitui professores” (Carta 2, *Cirandar*, 2015).

Ainda como encaminhamento aos processos de escrita que demarcam a trajetória da Roda do *Cirandar* a autoria das cartas dialoga com outros autores e por meio destes chega a quatro características chave para o desenvolvimento da qualidade da escrita: um texto prescinde de unidade temática; concretude; objetividade; e questionamento. Partindo disso, os participantes são instigados a reescrever das apresentações anteriormente pedidas para que possam incumbir-se da primeira parte do relato docente.

É também no decorrer deste primeiro movimento de cartas que os participantes foram orientados a escolha da experiência de sala de aula que cada um relataria. Para uma melhor compreensão do texto a ser produzido, a autora apontou que um relato é “uma história que eu conto sobre um fato que tenha significado para mim (Carta 5, *Cirandar*, 2015) e que, enquanto reflexivo, “agregamos ao que foi contado, não somente o ponto de vista de seu autor, mas também uma recapitulação e avaliação da experiência pessoal” (IDEM). Além disso, a escrita foi orientada para a descrição qualificada do contexto do relato, uma vez que “é preciso que pensemos neste leitor de nosso relato não como um eu, mas como um outro, que por ser outro sabe outras coisas, e que as minhas, tenho que descrever” (Carta 7, *Cirandar*, 2015).

As Cartas 9, 10 e 11 escritas entre os dias 04 e 30 de agosto de 2015 inseriram-se no período de submissão do texto do relato docente na plataforma virtual do Projeto *Cirandar*. Nestas cartas além de encaminhamentos sobre o processo narrativo também foram efetuadas orientações técnicas de uso da plataforma e organização para o cumprimento do prazo. Maria do Carmo assumiu: “Tenho apostado que nossas aulas podem se tornar espaço de invenção e criatividade” (Carta 11, *Cirandar*, 2015).

As Cartas 12, 13, 14 e 15 desenrolaram-se entre os dias 09 e 30 de setembro de 2015 e envolveram o período de recepção dos textos pelos pares e construção dos pareceres para a devolutiva a partir da leitura atenta e crítica. A escritora revelou a necessidade da lenteza na leitura, tal como encontrou na obra *A importância do ato de ler* de Paulo Freire. Inquieta, refletiu os tempos de 2015 que são densamente atuais: “E aqui no Brasil a fragilidade de nossa democracia, então? É preciso ler a mídia! O óbvio é tão difícil de aprender” (Carta 13, *Cirandar*, 2015). Também foi nesse período que uma máxima grita: há gente dentro do relato! E assim emergiram as orientações para o retorno da leitura entre pares.

Tenho quase certeza que ao lermos esses relatos podemos nos reencontrar em algum momento de nossa vida como docentes ou mesmo como aluno tendo experiências semelhantes. Isso faz com que

a leitura tenha este potencial de reconstrução de si mesmo a partir do relato de um outro, no nosso caso, de um outro professor. Então o que quero chamar atenção de vocês é para nós, antes de preocupação com a correção e apontamento de falhas, fazermos desta leitura um trabalho de pensar, onde se pode esboçar uma poética discreta, onde surgem associações inesperadas. Assim sugiro que cada um se coloque nesta leitura como um mediador atento com acompanhamento afetuoso desta sala de aula relatada (Carta 12, *Cirandar*, 2015).

As Cartas 16, 17, 18 e 19 foram escritas entre os dias 05 e 25 de outubro de 2015 e provocaram os movimentos de pensar a recepção da devolutiva dos pares e a consequente escrita desta percepção nos diários de campo. Paralelamente também foi anunciada a retomada da reescrita do relato, agora potencializado com o parecer recebido de um outro participante, e com o prazo do dia 31 de outubro como limite para postagem na plataforma da ação. O diário que deverá ser entregue no encontro final também foi celebrado como espaço das inquietudes que a experiência dos encontros e desencontros com as próprias escritas e com as escritas do outro suscitaram.

As Cartas 20, 21, 22 e 23 nasceram entre os dias 09 e 30 de novembro de 2015 e anunciaram os relatos já disponíveis para acesso dos participantes e para que fossem realizadas as leituras atentas do conjunto de trabalhos dispostos em cada uma das salas de diálogo. Uma importante pergunta também foi lançada para ser respondida/registrada no diário de campo, pensando-se na futura compreensão dos movimentos formadores desta ação: Qual foi o impacto das cartas neste processo de formação?

Ao longo destas Cartas também foram acordados os trâmites do encontro final realizado no dia 28 de novembro, como as disposições das salas, o credenciamento, os lanches compartilhados e o almoço coletivo. Da mesma forma foi possível um tom densamente reflexivo e avaliativo sobre os caminhos formativos percorridos.

Mas hoje estou sozinha em casa, e uma sensação de poder fazer todo o atrasado. E entre os atrasados estava a leitura de um livro que pelo tamanho se pensa que fácil: Gadamer e a Educação de Hans-Georg Flickinger e vou fazer aqui algumas pequenas anotações que me remetem ao *Cirandar*. A primeira delas é quando o autor escreve que para Gadamer a linguagem é o campo da experiência existencial do ser humano e ao apontar para o problema do pouco letramento da população brasileira, remete a que usamos a língua de um modo instrumental. Flickinger aponta várias causas para esse fenômeno, mas a que mais me tocou foi o desprezo do ouvido em favor da visualização do pensamento. Ou seja, escutamos pouco, e isso, se pensarmos no modo como ensinamos, muitos concordarão comigo que é verdade. Não fomos, como professores, ensinados a escutar. Assim, a ideia de Gadamer é que a língua é a nossa moradia e precisamos prestar atenção nela e em como nossos alunos dizem o que dizem para percebermos o que não está dito. Então o que se depreende é que a língua é matéria de todos os professores, não de um em específico. Mas sabemos trabalhar com a língua sem sermos instrumentais em seu ensino como fomos ensinados? Muda-se pela formação continuada que exige o estudo. E assim reflito, estudei bastante neste *Cirandar*. Avancei também em fazer da escrita uma exigência de um leitor. E vocês, estudaram? Valeu? E vejam, eu sou Química, professora de Licenciatura em Química, então como trabalhar com a linguagem em sala de aula e superar a formação espontaneísta que tive lá no longínquo, na minha época, 20. Grau? Só estudando posso aprender a ser (pensando a nossa existência), e o *Cirandar* é uma dessas tentativas (Carta 22, *Cirandar*, 2015).

► *Abrindo as escritas para além...*

O exercício de leitura das cartas, o acompanhamento dos limites e alargamentos compreensivos potencializados com as mesmas no processo de mediação da ação formativa e, sobretudo, o distanciamento lançado para com as mesmas e o retorno crítico após uma jornada temporal nos permite tecer algumas compreensões e possíveis encaminhamentos epistemológicos sobre a performance da experiência.

Primeiramente compreendemos que a aventura de escrever e dialogar por cartas mobilizou um contingente maior de possibilidades do que as vislumbradas logo de início, principalmente a partir

das manifestações registradas nos diários de campo que revelam o quanto as escritas semanais provocavam e permitiam reflexões e a geração de novas escritas. As cartas tinham gente e gentes, como já mencionado nas próprias sobre os relatos docentes. Se elas eram feitas por e compreendiam gentes, o movimento entre a escrita, a leitura e o registro também se constituíam como dialogicidade entre gentes através da mediação de saberes via ferramentas metodológicas assumidas.

Esta dialogicidade se expressa enquanto diálogo vivo, tal como a escritora das cartas encontrou em Flickinger (2014) refletindo Gadamer:

[...] diálogo vivo, aquele em que há a disposição dos interlocutores a entregar-se a um processo social aberto; o reconhecimento da autonomia do parceiro; a capacidade de ouvir o outro; a interdependência na aceitação de que somente juntos conseguirão chegar a um resultado construtivo e por último, a renúncia a quaisquer verdades últimas.

Outro aspecto que o estudo das cartas nos possibilitou aprender foi a intensidade e intencionalidade da escrita como ferramenta de formação acadêmico-profissional. O gênero relato da docência projetado no ato de escrever e aprender em Roda gestado nos registros e reflexões nos permitiu empreender mais audaciosamente as palavras de Freire (2001, p. 43) na defesa do aprofundamento da nossa curiosidade crítica, superando a curiosidade ingênua a partir da volta sobre si mesma através da reflexão sobre a prática. Desta forma, com os registros sistematizados e a socialização e publicação dos relatos, a teorização do vivido se faz com a projeção de saberes da docência que brotam da efervescência cultural e social da escola.

Ao olharmos o que se fez até aqui, entendemos que o processo de mediação e formação promovido pelo envio de cartas aos professores participantes do Cirandar foi intenso, com o desejo de manter o diálogo, mesmo que a distância, e nesse sentido o papel da carta foi e permanece sendo essencial. Mas, ao reler e reviver cada carta percebemos que o professor necessitava de tempo para leitura e diálogo com as mesmas, e nesse sentido analisamos que uma carta a cada semana necessitava de mais tempo para leitura e reflexão, por isso decidimos que as cartas seriam escritas a cada nova etapa do processo de formação no Cirandar desenvolvidos no ano de 2016.

Ao final deste momento de andanças percebemos que muitas cores brincam no que hoje nos tornamos e mais ainda nos mergulhos que ainda nos faltam... e que são muitos. O Cirandar e suas cartas, inquietudes, leituras, receios, escritas, resistências, trocas e aprendizagens convidaram a estes: mergulhar e colorir, a formação, a escola, o mundo.

» Referências

- » BRASIL. (2005). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*. Brasília.
- » Clandinin, J., Connelly, M. (2011). *Pesquisa Narrativa: experiência e história de pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU.
- » Flickinger, H. G. (2014). *Gadamer e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- » Freire, P. (2001) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- » Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- » Galeano, E. (2010). *Os nascimentos*. Porto Alegre: L&PM.
- » Lima, C. A. de. (2011). *O diário em roda, roda em movimento: formar-se ao formar no PROEJA*. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – PPGE/ Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande.
- » Marques, M. O. (2001). *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí.
- » Nóvoa, A. (2015). Conferência de abertura XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Vila Real, 11 de Setembro de 2014). *Investigar em Educação - IIª Série*, Número 3.
- » Schmidt, E. B. & Galiazzi, M. do C. (2013). A integração universidade-escola básica no Projeto CIRANDAR. En M. do C. GALIAZZI (Org.), *Cirandar: rodas de investigação desde a escola*. São Leopoldo: Ed. OIKOS.
- » Souza, M. (2011). *Histórias de Professores de Química em Rodas de Formação em Rede: colcha de retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas*. Ijuí: Editora Unijuí.
- » Warschauer, C. (2001). *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

Investigar la experiencia y la experiencia de investigar: la reflexión pedagógica en torno de relatos de docentes

DÁVILA, Paula / IICE-FFyL-UBA

Eje: Formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras clave: investigación - experiencia - formación docente - documentación narrativa - indagación pedagógica

► Resumen

Esta ponencia tiene la intención de presentar algunos elementos de la experiencia de encarar la elaboración de mi tesis de maestría, *Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas*, desarrollada en la *Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la que me propuse explorar los procesos que tienen lugar en el marco de un dispositivo específico de investigación-formación-acción docente: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

En ella me enfoqué en estudiar las características que cobra un momento particular del dispositivo en cuestión: el de la *edición pedagógica* de los relatos de experiencia. Se trata de la instancia en que los docentes escriben y re-escriben versiones sucesivas y recursivas de sus relatos y en la que, a través de un encadenamiento de operaciones -lecturas y relecturas, conversaciones y comentarios interpretativos, preguntas y sugerencias de otros docentes- indagan y dan sentido a los sucesos vividos en ámbitos educativos.

Mi interés se centró en tornar al dispositivo objeto de reflexión en sí mismo, por lo que el estudio fue encarado, además, con el ánimo de investigar cuáles de los rasgos relevantes de la edición pedagógica de relatos de docentes nos pueden ayudar a encontrar algunas pistas o elementos para redefinir y reconfigurar el diseño y despliegue de dispositivos horizontales de reconstrucción, documentación, interpretación pedagógica, problematización y puesta en diálogo de saberes que permitan pensar otras políticas de conocimiento para la formación docente.

Pero el objetivo de esta presentación tiene que ver, específicamente, con introducir algunos elementos de mi autobiografía académica y profesional que abonaron a profundizar en las inquietudes, intereses e interrogantes que guiaron el proceso de investigación abordado en la tesis, pues entiendo que hacerlos objeto de reflexión es medular para el desarrollo investigativo. También intentaré señalar una serie de cuestiones que tienen que ver con el modo en que he abordado la aproximación a mi problema de estudio y de cómo esto contribuyó a que las conclusiones del estudio se generaran a partir de pensar a la propia investigación como una experiencia. Para ello, daré cuenta de algunas ventajas que, a mi modo de ver, asume el abordaje investigativo seleccionado, esto es, un *acercamiento experiencial*.

► *Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas*

En el acto de la palabra el hombre no transmite su conocimiento, sino que poetiza, traduce, e invita a los otros a hacer lo mismo. Comunica como artesano: manipulando las palabras como herramientas. (...)

Comunica poetizando, como un ser que cree su pensamiento comunicable, su emoción susceptible de ser compartida. (...) Es necesario que el artesano hable de sus obras para emanciparse.

Jacques Rancière, El maestro ignorante

Esta ponencia tiene la intención de presentar algunos aspectos de mi tesis de maestría⁵⁰, en la que me propuse explorar los procesos que tienen lugar en el marco de un dispositivo específico de investigación-formación-acción docente: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. No me centraré aquí con detalle en las características salientes de esta estrategia de trabajo *con* y *entre* docentes e investigadores⁵¹, pues a los fines de esta presentación será suficiente con señalar que esta estrategia está centrada en la producción de relatos de experiencias pedagógicas por parte de quienes han sido sus protagonistas: los docentes que las impulsaron y desplegaron. Y que este trabajo en torno de relatos supone una modalidad distinta para reconstruir la experiencia de docentes y para desentrañar el saber pedagógico generado a partir de ellas⁵².

Precisamente, en la tesis me enfoqué en estudiar las características que cobra un momento particular del dispositivo en cuestión: el de la *edición pedagógica* de los relatos de experiencia. Se trata de la instancia en que los docentes escriben y re-escriben versiones sucesivas y recursivas de sus relatos y en la que, a través de un encadenamiento de operaciones -lecturas y relecturas, conversaciones y comentarios interpretativos, preguntas y sugerencias de otros docentes- indagan y dan sentido a los sucesos vividos en ámbitos educativos.

Ahora bien, ¿qué acontece en este momento de edición pedagógica de los relatos de experiencia?, ¿por qué decir que los docentes al narrar, al relatar, al reescribir y releer sus escritos colectivamente, indagan sus prácticas?, ¿qué significa indagar escribiendo relatos?, ¿por qué y para qué indagar las propias experiencias docentes de este modo? Mi tesis se propuso expandir estas preguntas y responder tentativamente a ellas.

De alguna manera, estas preguntas suponen que este dispositivo es susceptible de ser objeto de reflexión en sí mismo, por lo que el estudio fue encarado, además, con el ánimo de investigar cuáles de los rasgos relevantes de la edición pedagógica de relatos de docentes nos pueden ayudar a encontrar algunas pistas o elementos para redefinir y reconfigurar el diseño y despliegue de dispositivos horizontales de reconstrucción, documentación, interpretación pedagógica, problematización y puesta en diálogo de saberes que permitan pensar otras políticas de conocimiento para la formación docente.

Al mismo tiempo, juzgué relevante la exploración de los rasgos principales de las relaciones entre investigadores y docentes en tales procesos de formación e investigación co-participados que implican las distintas reescrituras de los relatos de experiencias. Al poner en el centro a la experiencia y a los sujetos -al contrario de algunos modos asentados de investigar⁵³- me propuse un acercamiento *desde y en* la experiencia que supone indagar con otros sus propias experiencias pedagógicas. Esto es, como dirían Contreras y Pérez (2010), un “acercamiento experiencial”, para el cual fue necesario desestimar cualquier voluntad de conservar una fidelidad o pureza epistemológica y, en su lugar, de servirme de una pluralidad de perspectivas y discursos. En este sentido, el dispositivo objeto de este estudio -el de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas- abreva y se informa en la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación, en la tradición etnográfica y en la investigación-acción participativa, subsidiarias de la investigación cualitativa e interpretativa en ciencias

50 Se trata de la tesis “Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas”, desarrollada en la *Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
51 Para más detalle sobre este dispositivo, ver Dávila, P. y Argñani, A. (2014) y Dávila, P. y Argñani, A. (2011).

52 En el capítulo 3 de la tesis, *Indagación de las prácticas y formación docente: el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, emprendo la descripción integral del dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (y sus distintos momentos) y planteo algunas de sus potencialidades para la reconstrucción de la(s) memoria(s) pedagógica(s). Además, allí hago hincapié en el proceso a través del cual este dispositivo (a fuerza de ir experimentando y reflexionando sobre él al ponerlo en marcha en distintas instancias, a diferentes escalas y en diversos territorios y marcos políticos e institucionales) ha devenido en lo que actualmente es. Se hace necesario aclarar que no tiene por propósito erigirse como un modo de recolectar experiencias, ni es un método para ello; muy por el contrario, intenta romper con la fijación metodológica, sometiéndose a un permanente proceso de experimentación en el que las reflexiones y aprendizajes que su despliegue provoca promueven constantemente la problematización y la redefinición del dispositivo mismo.

53 Tal como lo plantean Contreras y Pérez Lara (2010: 15-16): La experiencia no era considerada en el mundo académico como compañera válida de una investigación científica y las formas, criterios y métodos que podían avalar una investigación educativa solían mantenerse alejados. Durante mucho tiempo la experiencia ha sido lo denostado en la investigación, un “obstáculo epistemológico”.

sociales⁵⁴. Con sus aportaciones, este trabajo aspiró a dar cuenta de los procesos de mediación que tienen lugar entre las sucesivas y recursivas reescrituras de relatos de experiencia pedagógica por parte de docentes y a describir en profundidad tales procesos.

La constatación de que la configuración de las relaciones y jerarquías político-institucionales tradicionalmente establecidas en el campo educativo obstaculizaron la posibilidad de los docentes de participar en la producción legitimada de saberes pedagógicos (Diker, 2006), aguzó mi interés por la posibilidad de una producción co-participada de saberes, entre investigadores y docentes, así como del establecimiento de otro tipo de relaciones entre ellos, pues entiendo que esto trae consigo una puesta en cuestión de los supuestos epistemológicos, las lógicas de producción, validación y circulación de los saberes y las posiciones asignadas a los sujetos que han venido siendo hegemónicas en el campo pedagógico. Algunas problematizaciones propias de mi trayectoria profesional y académica me impulsaron a profundizar en el momento de edición pedagógica de los relatos con el propósito de explorar de sus potencialidades en tanto espacio de reconocimiento de los docentes como sujetos de producción de saberes pedagógicos, y de otros escenarios como lugares e instancias formativos para docentes e investigadores.

En distintos momentos de la tesis discutí, incluso, las denominaciones diferenciadas de investigadores y docentes que, a mi modo de ver, continúan dando cuenta de una desigualdad. Por eso, argumenté sobre la necesidad de encontrar otro modo de nombrar las posiciones de unos y otros ya que, si bien practican funciones diferenciadas en el marco del dispositivo (los primeros investigan al propio dispositivo coordinándolo y los segundos investigan sus prácticas pedagógicas narrando sus experiencias, al tiempo que ambos se forman), se trata siempre de un proceso co-participado en el que, justamente, estas posiciones desiguales se ven cuestionadas. Por ello, opté por llamarlos *coordinadores-investigadores* y *docentes-investigadores*.

Este debate sobre el lugar de los sujetos protagonistas de las prácticas viene siendo planteado por la tradición crítica en las ciencias sociales a través de, entre otros, el enfoque cualitativo e interpretativo de investigación. En el campo educativo en particular, este enfoque entiende a los sujetos del quehacer educativo como partícipes principales de la producción de saber pedagógico. Así, desde esta perspectiva investigativa, se sostiene la producción de conocimientos *junto con* y no *sobre* los sujetos.

Para avanzar en la producción de conocimiento sobre el tema propuesto me apoyé principalmente en la interpretación de las transformaciones de los relatos a lo largo de sus distintas versiones o reescrituras y, a su vez, en el análisis de los 'textos' interpretativos producto de las lecturas y relecturas -es decir, de los comentarios de los investigadores coordinadores del dispositivo y de los docentes investigadores del colectivo- con el fin de ponderar su incidencia en el despliegue de procesos de formación horizontal y de reflexión sobre la propia experiencia pedagógica indagada por medio de su reconstrucción narrativa en relatos. Con este propósito, en el marco de mi tesis seleccioné un caso en particular, relevado de entre diversos trabajos en los que se han documentado distintos procesos de edición pedagógica de relatos⁵⁵.

► La experiencia de investigar

Para que la teoría de la educación llegue a tener alguna vez algún sentido para el profesorado, deberá ser concebida como una simple dimensión más dentro de una relación vivida, siempre inmersa en el día a día de la enseñanza y siempre sometida a reinterpretación, frente a unas condiciones cambiantes. Teorizar constituye un proceso de reflexión sobre la propia experiencia con el propósito de convertirse en autor de la misma.

Joe Kincheloe, Hacia una revisión crítica del pensamiento docente

54 Las contribuciones de la investigación biográfico-narrativa en educación fueron tomados de manera fundamental de Bolívar (2002), Connelly y Clandinin (1995), McEwan (1998), Delory-Momberger (2009), Rivas (2007), Passeggi y de Souza (2010) y Alliaud y Suárez (2011), entre otros; los de la etnografía crítica de la educación, han sido tomados de Rockwell (2009) y Batallán (2007); y los de la investigación-acción participativa, de Anderson y Herr (2007).

55 En el capítulo 4 de la tesis, *El dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una experiencia de investigación y de formación*, presento la reconstrucción narrativa del dispositivo en un caso particular, el del itinerario desplegado en el "Taller de Documentación Narrativa de Experiencias de Articulación entre la Formación Técnico Profesional y la Formación General", que tuvo lugar en el año 2010 en el marco de un proyecto en el cual participé como investigadora coordinadora. Allí expongo las características que adoptó su dinámica, los sujetos implicados en ella, las relaciones entre esos sujetos y los rasgos que adquirió este proceso colectivo en términos de potenciador de reflexividad y de construcción de saber pedagógico elaborado colectivamente.

Luego de una somera descripción de mi objeto de estudio, en esta presentación me interesa, específicamente, poner en el centro algunos aspectos que tienen que ver con la 'cocina' del trabajo de investigación abordado. Para ello, en este apartado pondré el foco en introducir algunos elementos de mi autobiografía académica y profesional que abonaron a profundizar en las inquietudes, intereses e interrogantes que guiaron el proceso de investigación abordado en la tesis, pues entiendo que hacerlos objeto de reflexión es medular para el desarrollo investigativo. También intentaré señalar una serie de cuestiones que tienen que ver con el modo en que he abordado la aproximación a mi problema de estudio y de cómo esto contribuyó a que las conclusiones a las que arribé en la tesis fuesen generadas como parte de pensar a la propia investigación como una experiencia de la que aprendí algo en relación con lo vivido y pensado. Para ello, daré cuenta de algunas ventajas que, a mi modo de ver, asume el abordaje investigativo seleccionado⁵⁶.

Contreras y Pérez de Lara (2010) plantean que el pensar pedagógico se sitúa en el centro y al nivel de la experiencia. Al contar una experiencia, la estamos resignificando, recuperando aspectos del camino transitado -las huellas que dejó, los obstáculos, los aprendizajes, las sensaciones y emociones- y dándole sentido a lo vivido.

Durante la escritura de la tesis me propuse mostrar el entramado de la investigación dando cuenta de los relatos, las formas, los sentidos, los interrogantes que fueron emergiendo, contando tanto las historias de las experiencias pedagógicas de los participantes como la historia de la propia investigación.

Las preocupaciones teóricas, metodológicas, políticas y éticas en el campo de mi desempeño académico y profesional habían sido permanentemente interpeladas por experiencias diversas que me permitieron descubrir cabalmente algo que intuía desde hacía mucho tiempo: mi interés por la formación docente. Creía -y creo-, de manera firme, que parte de las posibilidades de transformación en educación (y en pedagogía) 'se juegan' precisamente allí, pero de un modo diferente al que se la proponía por aquellos años de la década de 1990 durante los cuales, al tiempo que hacía mis primeros pasos como docente, transitaba la carrera como estudiante de grado de Ciencias de la Educación. En el plano de la formación de los docentes, las consecuencias de estas políticas fueron la descalificación de los desempeños y tradiciones de enseñanza de docentes y el silenciamiento de sus conocimientos, experiencias y saberes construidos en torno de sus experiencias pedagógicas (Suárez, 2009). Al encontrarme en la vereda opuesta a estas políticas y sus concepciones, surgieron algunas preocupaciones y un interrogante central: ¿qué estrategias 'inventar' y qué dinámicas experimentar para que otra cosa suceda, para pensar alternativas a ese flujo desde la cima a la base en el que parecían asentarse todas las propuestas para la formación de docentes? Esos intereses y preocupaciones tenían que ver con tensionar las lógicas de producción, validación y circulación de los saberes y las posiciones asignadas a los sujetos que venían siendo hegemónicas en el pensamiento pedagógico: la partición entre expertos y prácticos; la jerarquización entre sus saberes y la legitimación del saber de los primeros y la descalificación del de los segundos. La propuesta, anclada en la tradición crítica en pedagogía, de pensar en estrategias de formación horizontal entre docentes centradas en la reconstrucción del saber pedagógico que ellos generan a partir de sus experiencias educativas en contextos particulares, tal como Daniel Suárez (2004) las presentaba, me dieron las pistas que estaba buscando.

Hace casi quince años conocí una propuesta de trabajo -incipiente en aquel momento- vinculada a la investigación-formación-acción entre docentes: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Se abrieron entonces múltiples posibilidades de repensar, revisar críticamente y problematizar mis posiciones de docente, de investigadora y de formadora de formadores. Luego de varios años de desarrollar esa línea de trabajo en el programa "Memoria Docente y Documentación Pedagógica" del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) de Buenos Aires, esas posibilidades vinieron de la mano de algunos proyectos de investigación⁵⁷ y del propio proyecto de tesis de maestría.

Es a partir del desarrollo de los muchos y diversos proyectos que hacían foco en esta línea

56 Gran parte de lo abordado en este apartado se informa en el Capítulo 1 de la tesis.

57 Me refiero a los Proyectos de la Programación UBACYT: "La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico". (UBACYT 2011-2014 F194) Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Directores: Dr. Daniel H. Suárez y Lic. Dora González y "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional". (UBACYT 2008-2010 F096). Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Directores: Dra Andrea Alliaud y Dr. Daniel H. Suárez.

de trabajo en modalidades de experimentación/intervención, que he conseguido fructíferos intercambios que a su vez me posibilitaron sistematizar los propios aprendizajes al tiempo que fueron emergiendo nuevas inquietudes, intereses y preguntas⁵⁸. Las reuniones de intercambio con otros especialistas y equipos o redes de docentes que desarrollan líneas de investigación similares en el país y en el extranjero fueron espacios reflexivos y de aprendizaje que posibilitaron darle otra mirada a la investigación. A partir de estos encuentros con investigadores que abordan las relaciones entre formación, narrativas, construcción de saber pedagógico, biografía y auto-etnografía docente, nuevos interrogantes se fueron perfilando. Estos aportes estimularon a que mis indagaciones se orientaran a profundizar el análisis sobre el desplazamiento de las concepciones de formación y desarrollo profesional docente desde un modelo centrado en el 'conocimiento experto' hacia un enfoque que valoriza el saber de la experiencia como fuente de conocimiento, aprendizaje, indagación y construcción de estrategias pedagógicas. La idea de considerar también a este saber como experto me llevó a ver la necesidad de un reposicionamiento de saberes, conocimientos y sujetos en el campo pedagógico, y a advertir que la documentación narrativa de experiencias como estrategia de trabajo pedagógico entre docentes e investigadores supone prácticas de investigación-acción colaborativas y participantes.

De este modo, el propósito de mi investigación fue gestándose en torno a la idea de seguir reelaborando y profundizando este dispositivo teniendo como horizonte explorar nuevas potencialidades: ¿qué es aquello, del orden de lo reflexivo, que tiene lugar en lo que acontece entre docentes durante la edición pedagógica de relatos? ¿De qué modo podríamos acceder a vislumbrar y dar cuenta de tales procesos reflexivos y sus contenidos? ¿Qué potencias implicaría este modo de reconstruir, indagar e interpelar las propias prácticas por parte de los docentes para la reconfiguración de escenarios, sujetos y relaciones en el campo de la formación docente?

Por otra parte, ya desde los inicios de la tesis me topé con la dificultad de encontrar la estrategia adecuada para analizar y problematizar mi objeto de estudio; con el que pudiera dar cuenta de *mi* experiencia de investigar al mismo tiempo que investigaba *una* experiencia. No se trataba de utilizar un método fijo, rígido, separado del camino transitado, de los sentidos y significados circulantes, que se limitara a tomar el dispositivo de la documentación narrativa tan sólo como un modo de recolección de datos. En este sentido, los aportes de Contreras y Pérez de Lara (2010: 18) fueron de suma importancia para reflexionar sobre ello y explorar otros modos de aproximación metodológica. Estos autores afirman que:

Investigar la experiencia educativa es arriesgarse en la investigación, rompiendo la fijación metodológica, lanzarse a la experiencia (no recoger experiencias, sino entrar de lleno en ella) para ver qué pasa, qué nos dice, qué podemos aprender. Buscar formas de decir que permitan vislumbrar, haciendo al lector un receptor activo, que completa el significado, que se ve empujado a pensar, no a recopilar información.

Investigar la experiencia, comprenderla, interrogarla, problematizarla junto con los docentes participantes (que también son *investigadores* dentro del dispositivo), se convirtió para mí en una experiencia que me interpeló, me transformó, en tanto que se pusieron en juego mis propias experiencias como docente y como investigadora.

Todas estas cuestiones estuvieron muy presentes en los encuentros de trabajo con mi director de tesis, que promovió una instancia de reflexividad respecto de los fundamentos acerca de las estrategias investigativas en las que intentaba encaminarme. Contreras y Pérez de Lara (2010: 42) justamente plantean a la investigación como una experiencia transformadora:

Se trata de que investigar, entendido así, es un acontecimiento, una experiencia, algo que vivimos y nos afecta, nos cuestiona, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, a nuestro no entender, nos empuja a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar cabida a eso que nos plantea la

58 Estas inquietudes, intereses y preguntas fueron atravesando tanto mi labor en investigación, como en docencia y en extensión universitaria (en el Programa "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas" de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires), y también en mi militancia pedagógica (como integrante de redes y colectivos pedagógicos).

experiencia que estudiamos, para intentar ver más allá de nuestro vivir la educación como actividad en la que estamos implicados, comprometidos. Investigar es, pues, una experiencia de aprendizaje.

Como señala Ana Arévalo Vera (2010), investigar es dialogar con uno mismo, con las propias vivencias que, al conjugarse con lo nuevo, nos modifican.

El momento de elegir en cuál de todas las experiencias de documentación narrativa en las que participé como coordinadora-investigadora me iba a centrar para analizar y documentar en la tesis fue decisivo. La que finalmente escogí es una experiencia singular porque varias razones: implicaba el encuentro de los docentes provenientes de dos tradiciones de formación docente: la de la formación general y la de la formación técnico-profesional. Además, el proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas que desarrollamos formaba parte de una estrategia más general que tenía el fin de generar insumos para una investigación cualitativa más extensa, que informaría la toma de decisiones y de construcción de propuestas para la intervención educativa en instituciones destinadas a la formación de jóvenes y adultos. A su vez, y como uno de sus elementos constitutivos, se desplegaría un trayecto de formación horizontal para que los docentes participantes desarrollasen procesos sistemáticos de indagación-formación-acción sobre sus propias prácticas pedagógicas en contextos territoriales, culturales e institucionales particulares y, de esa manera, fortalecerlas pedagógicamente.

En el capítulo 4 de la tesis, el modo narrativo me fue de utilidad para reconstruir el conocimiento que fui elaborando a lo largo de todo el proceso vivido, pues allí me propuse reconstruir la experiencia como coordinadora-investigadora de este taller de documentación narrativa en particular. Se trataba, a decir de Arnaus (1995), de dar cuenta de mi propia voz que iba en busca de la voz de los otros, para no caer en el error de “escuchar las palabras, pero no la música” (p.68); de poder comprender mi papel allí y el aprendizaje que obtuve. La búsqueda de interrelaciones, significados e interpretaciones, requirió conectar diferentes partes que no eran dependientes de una manera lógica y causal. Los significados tuvieron que construirse relacionando los distintos indicios, las posibles contradicciones y los dilemas entre situaciones, personas e intervenciones que quería comprender. Y esto solamente fue posible creando relaciones recursivas y dialógicas con aquello que iba sucediendo, con lo que iba aconteciendo y lo que yo iba vivenciando, o mejor, experimentando durante el transcurso del taller. Parafraseando a Geertz (1989), el texto de un investigador no es un testimonio neutro que narra la realidad de las cosas, sino alguien que construye, desde la experiencia, una interpretación de ella. El autor de un texto no es una persona que explica sin más, sino alguien que crea una visión de aquello que ha vivido.

Al decir de Connelly y Clandinin (1995: 43),

...al emprender el relato de la historia de la investigación, nuestra posición y nuestra voz como investigadores se convierten en centrales. (...) En el proceso de escribir la historia de investigación, el examen de la investigación se convierte en parte de los objetivos del investigador.

De allí la utilización de la primera persona (a veces del singular, a veces del plural). Porque es la que me permitió mostrarme no como un testigo presencial, si no como sujeto implicado y comprometido con lo que allí sucedía. Si homologamos el concepto de lectura al de interpretación –y la emprendida en el marco de la tesis fue una investigación interpretativa-, el significado que Paulo Freire (2002: 31) nos ofrece acerca de la práctica de la lectura puede echar también luz en ese sentido:

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra.

Hasta aquí he intentado fundamentar la estrategia con la que he elegido aproximarme a mi problema de estudio: un “acercamiento experiencial”, es decir, concibiendo la propia investigación como una experiencia. Procuré este abordaje pues es el que me permitió manifestar, en el entramado de mi investigación, las preguntas, las significaciones y las reflexiones que fueron emergiendo.

Por otra parte, introduje algunos elementos de mi autobiografía académica y profesional en los

que enraizaron mis interrogantes y mi interés por la formación docente. E intenté dar cuenta de cómo ellos devinieron en ciertas problematizaciones propias que me han conducido a sondear; en este trabajo, las potencialidades del momento de edición pedagógica en tanto espacio de afirmación de los docentes como sujetos de producción de saberes pedagógicos y de otros sitios como lugares e instancias formativos para docentes e investigadores.

» Bibliografía

- » Alliaud, A. y Suárez, D. (Orgs.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- » Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- » Arévalo Vera, Ana (2010). La experiencia de sí como investigadora. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- » Arnaus, R. (1995) Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- » Batallán, G. (1988). Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela. En *Cuadernos de Formación Docente*, núm. 5. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- » Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea], vol. 4, núm. 1. [Consultado: 3 de marzo 2012] <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- » Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En Larrosa, J. y otros (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- » Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa*. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- » Dávila, P. y Argnani, A. (2014). “Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas” en: Castorina, J. A. y Orce. V. (comps.) *Perspectivas en la investigación educativa: contribuciones de los/las investigadores/ras en formación*. Buenos Aires: EFFyL.
- » Dávila, P. y Argnani, A. (2011). “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de formación docente y producción colectiva de saber pedagógico”, en: Castorina, J. A. y Orce. V. (comps.) *Investigadores/as en formación: discusiones y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*. Buenos Aires: EFFyL.
- » Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- » Diker, G. (2006). *El maestro como autor en la prensa pedagógica argentina (1958-1930)*. Tesis de Doctorado. Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía, Colombia.
- » Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- » McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En McEwan, H. y Egan, K. (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- » Passeggi, M. y de Souza, E. (Orgs.). (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- » Passeggi, M. (2010). Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica. En *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- » Rivas Flores, I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Suárez, D. (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- » Suárez, D. (2004). La reforma educativa de los '90 en Argentina: política de conocimiento y efectos pedagógicos. En AAVV. *Propuestas para una Educación Liberadora*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

Sentidos que los profesores de música de salas de 5 años de CABA construyen alrededor de la tarea de educar

de COUVE, Alicia / Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires Astor Piazzolla -
decouve@yahoo.com.ar

RISSETTO, María Fernanda / Universidad de San Martín - fernandarissetto@yahoo.com.ar

Ruscio, Alejandro / Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires Astor Piazzolla -
am_guitarra@hotmail.com

Eje: Formación y Trabajo Docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras clave: nivel inicial, música, currículum real, rol docente, intervención docente.

► Resumen

Se presenta un informe de avance de una investigación en curso centrada en la enseñanza en la música en el Nivel Inicial, cuyo objetivo general es dilucidar las posibles tensiones existentes entre el currículum prescripto y el currículum real en cuanto a los fines y contenidos de la enseñanza de la música en el Nivel. Se reportan los resultados de una prueba piloto que busca dar respuesta al siguiente objetivo parcial: describir los sentidos que los docentes de música construyen alrededor de la tarea de educar en el nivel inicial.

En esta etapa se intentó verificar la factibilidad de los instrumentos diseñados para las entrevistas. Las unidades de análisis fueron tres docentes de música que trabajan en dos JIC de CABA. Se aplicó un cuestionario semiestructurado a fin de relevar información sobre la trayectoria formativa, artística y docente de las profesoras, así como sus ideas y criterios sobre el ejercicio del rol docente en la educación musical infantil.

Las informantes egresaron de carreras oficiales y realizan capacitaciones valorizando las de carácter práctico. Su antigüedad docente oscila entre 7/30 años. Trabajan entre 32/52 hs semanales en los niveles inicial, primario, especial y escuelas de música, y esto hace que se sientan demasiado exigidas. Dos de ellas desean dejar alguna de las actividades mencionadas o concentrar horas en una sola institución o nivel. Una prefiere continuar en sala, las restantes se capacitan para un futuro cargo de gestión. La mayoría trabaja en solitario sin articulación con las demás docentes, aludiendo falta de tiempos. Si bien priorizan el disfrute de los niños simultáneamente no destacan el objetivo pedagógico. En general consideran que la planificación no se articula con la realidad áulica y no la valoran como herramienta de trabajo flexible. Lo mismo ocurre con la tarea de evaluar.

► Desarrollo

El presente informe de avance corresponde a una investigación en curso que aborda el campo de la enseñanza de la música en el Nivel Inicial.

A partir de la experiencia de las autoras tanto desde su rol de docentes a cargo de salas como desde el directivo o de formadoras de formadores, surgió el interés por analizar diversos aspectos vinculados con la enseñanza de la música en las salas de 5 años, instancia que se constituye en el primer escalón de obligatoriedad escolar en el sistema educativo argentino.

Con frecuencia han observado que la citada área de formación artística se torna un espacio

recreativo con escaso valor formativo, criterio no compartido por las integrantes de este equipo de investigación ni por los expertos que elaboraron los lineamientos curriculares vigentes. Por ello, se plantearon como problemas de la investigación los siguientes interrogantes:

¿Existe una tensión entre el currículum prescripto y el currículum real en cuanto a los fines y contenidos de la enseñanza de la música en el Nivel Inicial?

¿Los docentes de música - a partir de su propia biografía escolar, de las ofertas de capacitación docente continua y/o de su actividad profesional artística- están preparados para desarrollar un enfoque didáctico actualizado en las clases de música de las salas de 5 años del Nivel Inicial?

¿Cuáles son los sentidos que los docentes de música construyen alrededor de la tarea de educar en el nivel inicial?

A partir de estas preguntas se plantearon los siguientes objetivos de investigación:

Generales:

- » Analizar el grado de relación existente entre el currículum real y el prescripto en cuanto a los fines y contenidos de la enseñanza en las clases de música de las salas de 5 años del Nivel Inicial en la C.A.B.A.
- » Conocer el grado de acercamiento de los docentes a las corrientes didácticas musicales contemporáneas a través de su propia biografía escolar, de su participación en acciones de capacitación docente continua y de su actividad profesional artística.
- » Conocer los sentidos que los docentes de música construyen acerca de la tarea de educar en el Nivel Inicial.

Específicos:

- » Describir y analizar las propuestas del currículum prescripto para la enseñanza de la música en las salas de 5 años del Nivel Inicial.
- » Analizar los fundamentos pedagógicos didácticos que sostienen los docentes de música en la selección de sus propuestas áulicas para las clases de música de las salas de 5 años del Nivel Inicial.
- » Analizar los objetivos, contenidos, actividades y repertorio seleccionados por los docentes de música de salas de 5 años del Nivel Inicial.
- » Conocer el grado de acercamiento de los docentes a las corrientes didácticas musicales contemporáneas.
- » Conocer las ideas y criterios de los docentes de música con respecto a la enseñanza de la música en el Nivel y a su relación con el ejercicio del rol docente.

► *Relevancia de la investigación:*

Se espera que esta investigación constituya un aporte en el campo de los estudios centrados en la educación musical infantil y en el de la formación de docentes en música, ya que si bien diversos autores proporcionan un marco teórico-práctico para el tratamiento de la música con infantes, no abundan los trabajos de campo que estudien la implementación de propuestas didácticas en el nivel inicial ni sobre los sentidos que los docentes especializados otorgan a sus propias prácticas profesionales.

Además, los resultados de esta investigación podrían constituir un insumo para reflexionar tanto sobre el rol de los docentes curriculares en las escuelas, como sobre su formación, analizando diversos aspectos de su capacitación profesional, inicial y continua.

► *Tipo de Diseño y Metodología utilizada:*

Se llevará adelante una investigación cualitativa- descriptiva- observacional.

En cuanto al currículum real las unidades de análisis son docentes de música que trabajan en salas de 5 años en Jardines de Infantes de gestión estatal de CABA.

Se efectuarán observaciones de clases de música en salas de 5 años de jornada simple y completa de gestión estatal. Se analizarán las planificaciones y otros tipos de registros que aporten información, por ejemplo, cuadernos de observaciones, filmaciones de actos escolares, etc. Se profundizará el análisis del repertorio consignado tanto en las observaciones, en las planificaciones como en los dichos de los docentes.

Paralelamente se realizarán entrevistas a los docentes con preguntas semiestructuradas destinadas a caracterizarse a sí mismos como maestros y a conocer sus concepciones sobre diversos aspectos de la tarea de enseñar. También se les solicitará un registro escrito/oral de sus biografías educativas con el fin de conocer su trayectoria y sus vivencias ya “el oficio de docente no se comienza a aprender en los ISFD sino que se comienza a conformar como un conjunto de esquemas de percepción, de valoración y acción desde el momento mismo en que los agentes ingresan al sistema escolar”. (Tenti Fanfani, 2010: 13).

Otras fuentes de información serán los directivos de las instituciones y los supervisores de música quienes, a través de entrevistas con preguntas semiestructuradas, aportarán otros datos que servirán de marco para comprender el contexto en el que se inserta la enseñanza áulica. También se indagará sobre los cursos de capacitación docente que se hayan dado en los últimos años y sobre el repertorio que, los docentes, abordan en sus prácticas profesionales artísticas o en sus elecciones no profesionales.

Discusiones y resultados:

Como se anticipó en el resumen, a continuación, se informan algunos de los resultados de la prueba piloto, la cual se centró en la aplicación de un cuestionario semiestructurado a tres docentes de música que trabajan en Jardines de Infantes Comunes de C.A.B.A para relevar la trayectoria formativa, artística y docente de las profesoras, así como sus ideas y criterios sobre el ejercicio del rol docente en la educación musical infantil.

Las informantes egresaron de carreras oficiales y realizan capacitaciones en servicio y, solo una, fuera de ella. Destacan aquellas que les brindan ideas y recursos prácticos para llevar al aula. Su antigüedad docente va de los 7 a los 30 años. Actualmente tienen una carga horaria laboral que va de las 32 a las 52 hs semanales en diversos niveles educativos (inicial, primario, especial, escuelas de música). Dos desean dejar alguna de las actividades mencionadas o concentrar horas en algún nivel para disminuir situaciones como los tiempos muertos por los traslados de una escuela a otra y los gastos en viáticos. Otros aspectos señalados fueron la cantidad de alumnos diversos que tienen, lo que implica conocer desde sus nombres a sus características lo que complejiza su labor. De las tres solo una desea seguir trabajando en sala, las otras dos se capacitan para obtener a futuro un cargo de gestión como por ejemplo Directora de Escuela de Música o Supervisora ya que no pueden acceder a cargos directivos en instituciones escolares.

Expresan su descontento por sentirse demasiado exigidas por tareas como la preparación de actos escolares, noviembreros musicales, etc. Si bien alguna manifiesta que estas son una forma de mostrar el trabajo áulico que realizan, la mayoría expresa “Tengo que preparar el acto” o “Tengo que ensayar para el acto”, como una rutinización de sus labores y una obligación impuesta por su tarea sin la posibilidad aparente de objetivarla. Por tal motivo se coincide con Nicastro en que el docente:

En el marco de la brevedad de la acción educativa, en relación con la idea de finitud del tiempo de la escuela, se verá apremiado, urgido, por cuestiones que, a veces, determinado discurso teórico desconoce [...] pero entender los apremios y las urgencias más de la perspectiva de un problema personal, un problema del sujeto, que desde la combinatoria de cuestiones que se derivan del puesto de trabajo [...] del contexto de acción y las variables de la estructura organizacional, del tiempo como una clave. (2006, p. 78)

Además sus dichos denotan que para la mayoría la preparación de estas presentaciones está descontextualizada de la tarea cotidiana en el aula. Ésta temática ha sido foco de interés de diversos autores como Akoschky con quien las autoras comparten su visión respecto a que, en la actividad cotidiana del docente de música “[...] los actos escolares interrumpen a menudo la normal continuidad de las clases y disponen de su tiempo para la preparación de presentaciones que poco tienen que ver con la naturaleza de los aprendizajes” (2002, p. 135). Puede interpretarse entonces que aquellos son frecuentemente concebidos desligados de los proyectos del aula corriendo el riesgo de quedar estos interrumpidos o abandonados.

Al consultarlas respecto a la posibilidad de elegir un nivel en el que seguir trabajando, sus respuestas muestran un cuadro heterogéneo ya que una prefiere la educación especial, otra no tiene preferencia alguna y la tercera prefiere el Nivel Inicial “porque siento que los niños del jardín tienen una naturalidad y una creatividad que no está condicionada y la libertad que da el nivel inicial no se tiene en ningún lado. Surgen cosas todo el tiempo”.

Coinciden en señalar que en el Nivel Inicial se sienten más libres que en otros niveles y que en este se valora de otra forma la música ya que “Está más integrado a la formación general que se le brinda”. Además “La frecuencia de las clases es básica, de 3 veces por semana en Jardín a solo 1 vez por semana en Primaria es mucho. Hay otra estructura edilicia. Otros tiempos. Parece que esa chispa creativa en primaria no aparece, están más tímidos”. Otra docente plantea diferencias de carácter didáctico por ejemplo “En el Nivel Inicial hay mayor cantidad de actividades y son más breves. Es más flexible. En Primaria, la cantidad de actividades es menor, pero se profundiza más. Hay un hilo conductor más pautado”.

Ante la pregunta sobre “¿Qué se necesita para ser docente de música en jardín?” Todas señalan aspectos como amor a los chicos y la paciencia. Para una de ellas esas dos condiciones son suficientes mostrando una visión poco profesional ya que cualquier persona puede poseer estos rasgos. Dos agregan poseer conocimientos musicales específicos que implican el dominio del saber disciplinar que posibilite el abordaje de los contenidos que se enseñan. Solo una destaca aspectos que denotan una visión más profesional de la labor en la que el docente posee conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se articulan con el Diseño Curricular y facilitan la apropiación del conocimiento por parte de los niños. En dicha visión en la que se destaca “Tener mucha flexibilidad, una mirada atenta, ser creativo. Ver qué traen los niños, ser sensibles a ello.” se observa que el otro es tenido en cuenta, es punto de partida de la propuesta educativa tanto de forma individual y colectiva. Cabe destacar el valor dado a la creatividad del docente como aspecto significativo.

En cuanto a “¿Cuál es el rol del docente de música en el Nivel Inicial?” Se observan criterios heterogéneos ya que mientras una valoriza el papel de motivador y de productor de vivencias musicales plurales que implican diversos saberes disciplinares, otra manifiesta “El rol real es el momento de recreación de los adultos y de los niños. El deber ser es que se puedan balancear los contenidos y no responder tanto a la necesidad de los niños” de esta manera pone el acento en el emergente del niño y del entorno por sobre los contenidos a enseñar manifestando probablemente una conflictividad sobre el rol que ocupa. Para otra el rol se limita a la generación de ambientes y condiciones, no pudiendo, en la repregunta, profundizar sus postulados. De lo expuesto se observa que hasta el momento no vinculan su rol con un proceso educativo en el que el docente puede como señalan Anijovich y Mora:

Desafiar a los alumnos con tareas que vayan más allá de sus habilidades y sus conocimientos, lo cual implica proponerles actividades que puedan resolver con lo que ya tienen y saben, pero también, actividades para las cuales necesiten buscar nueva información, nuevas maneras de solucionarla [...]. (2010, p. 125)

Se quiso obtener información respecto a “¿Que conocimientos y vivencias espera que los niños se apropien en las clases de música al finalizar sala de 5 años?”. En cuanto a las vivencias una señala “el hacer música con placer, que sea algo positivo, sin temores y sin inhibiciones.” aspecto valorado sobre todo por quienes han realizado estudios musicales en instituciones formadoras en las que frecuentemente estas vivencias no están presentes en la práctica cotidiana del instrumento. Dicha informante destaca la importancia de “compartir con otros lo que ellos hacen. Agradar a los otros”. Llama la atención esta última frase, la necesidad de mostrar para alegría de un otro, probablemente

contradiciéndose con el hecho de hacer música por placer personal. Otra señala “Que expresen la libertad, creatividad, que vivencien y disfruten, sobre todo con alegría”. La tercera pone el acento en lo musical “Que quieran hacer música, que les guste, que encuentren un espacio de expresión en la música”. Con respecto a los conocimientos presentan diverso grado de generalidad. Se prioriza la ampliación del repertorio, sus géneros y estilos, pero aparentemente desarticulados de los contextos ya que estos no son mencionados. Llama la atención que en los conocimientos no se haga referencia a la producción musical y a la creatividad. Vinculado a este tema Silvia Malbrán señala que:

[...] hay que hacer música. La educación musical en el aula tiene sentido cuando es una acción placentera, esto es, cuando se concibe la música como objeto de conocimiento que se escucha, que se toca, que se comprende, que se inventa y que se disfruta. (2011, p. 58)

En líneas generales en todas las docentes se encuentran algunos rasgos de lo expresado por Malbrán, pero no en su totalidad.

En materia repertorio⁵⁹ para aplicar en sus clases todas ellas aluden a una diversidad de géneros y estilos que incluye selección de obras del folklore principalmente local, música popular, música infantil, música académica con énfasis en períodos barroco, clásico, romántico e impresionista. No incluyen manifestaciones académicas contemporáneas en las que el tratamiento del sonido como objeto presenta nuevos abordajes musicales que frecuentemente son contrastantes con el repertorio tradicional que comúnmente está presente en el aula. Cuando se las consultó sobre lo que pensaban respecto a incluir la música contemporánea académica en las propuestas áulicas dos nunca lo habían pensado y una sí incluye algunas expresiones pero no de vanguardia. De las dos que no lo habían pensado una no la descartó como posibilidad y la otra sí fundamentando que “son demasiado chicos para ese tipo de música”. Esta última visión se opone a lo expresado en el Diseño Curricular y en los aportes de pedagogos musicales contemporáneos como Francois Delalande. Cabe señalar que en sus etapas formativas como músicas ninguna había tocado obras de vanguardias musicales y tampoco son oyentes de este tipo de música. Dos de las entrevistadas seleccionan el repertorio en función del gusto personal “Primero me tiene que gustar a mi, a veces a pedido de los niños” Solo una fundamenta su elección en criterios pedagógico- didácticos ya que “Los elijo en función del grupo y de acuerdo a lo planificado y el recorte a trabajar.

Con respecto a las preguntas vinculadas con el Diseño Curricular se observa que solo una conoce exhaustivamente sus propuestas y las tiene en cuenta al momento de diseñar su práctica pedagógica.

En cuanto a la planificación de sus tareas todas manifiestan que la planificación es una guía “Que sirve para ordenar lo que uno se propone enseñar”, que saben planificar y que aprendieron en los profesorados, solo una agrega que aprendió “[...]después con los directivos y algunos supervisores o en alguna jornada intercambiando con otras docentes”. Ninguna señala la lectura de bibliografía al respecto. Dos docentes manifiestan que la presentación de una planificación anual es de carácter obligatorio. “En la planificación anual es de donde parto y adonde quiero llegar, pero en el camino van ocurriendo mil cosas y eso en febrero no lo sé, entonces en el devenir voy haciendo un desglose y debería hacerlo escribiendo, pero no lo hago, porque no me ayuda, me quita tiempo”. Sus dichos denotan una contradicción esencial que es la de planificar la propuesta del año sin conocer a los destinatarios, sin realizar un diagnóstico de las características de ese grupo ya que esta acción la realizan en el mes de febrero, cuando los niños aun no ingresaron a la escuela. Además, no se hace alusión a los actos de ajuste que permitirían realizar, tal como lo reconoce el siguiente documento “[...] la tarea continua de reflexión y evaluación para anticipar las situaciones de enseñanza y reformular luego lo planeado sobre la base de los emergentes en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.” (S/A Claves para la práctica docente en la C A B A, Dirección de Planeamiento Educativo, 2012, p 23.). Por lo tanto, no sorprende que no la valoren como herramienta de trabajo flexible, aunque esta virtud, como se ha visto en preguntas anteriores, es muy apreciada en sus discursos. Solo una manifiesta comprender la tarea de planificar ya que para ella “[...] la planificación no tiene que ser súper detallada, tiene que

59 A los efectos del presente trabajo y con el fin de facilitar la comprensión del lector se utilizan denominaciones tradicionalmente conocidas pero que implican una visión cerrada y que actualmente se encuentra en pleno debate ya que es uno de los problemas que el arte contemporáneo está estudiando.

ser una guía que te ayude a seguir el recorrido musical de cada grupo. Después se hacen ajustes, se evalúa. Tiene que ser algo que no lleve mucho tiempo, si se tiene dominio del Diseño Curricular”. Ella realiza distintos tipos de planificaciones “En cada escuela presento planificación anual, de período de inicio, bimestrales y proyectos”

Algo similar ocurre con la evaluación, según una de ellas “No se nos exige desde la Supervisión. Para mí el acto es una vidriera, ahí se ve el trabajo que uno hace en la sala con los niños. La evaluación se da a partir de ahí. Lo que se evalúa se pone en práctica no lo escribo. Yo anoto en mis clases lo que observo, para mí. Para presentar no, porque el otro, generalmente no lo lee o no tiene tiempo para hacerlo. Sí hago una evaluación grupal a mitad de año, para informar al director por donde uno va. Solo reconozco que para un profesor suplente es de utilidad”. Por el contrario otra señala con respecto a la evaluación que la realiza “[...] todo el tiempo para ver qué se está logrando. Es la forma de poder seguir adelante, para hacer ajustes y ver por donde seguir. Hago mis propios registros, escribo palabras claves al terminar el día que me sirven para la evaluación bimestral”. Se sabe que la dirección del JIC les solicitó además de la evaluación de los grupos la inclusión de evaluaciones individuales de los niños. Esta solicitud fue tomada como una demanda más de tareas a cumplimentar.

Lo hasta aquí señalado permite vislumbrar que la mayoría de las docentes entrevistada no denotan conciencia del proceso señalado por Zabala:

La planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas (la intervención pedagógica) nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las revisiones, las expectativas y la valoración de los resultados. Por poco explícitos que sean los procesos de planificación previa o los procesos de evaluación de la intervención pedagógica, ésta no puede analizarse sin que se contemple dinámicamente desde un modelo de percepción de la realidad del aula en que están estrechamente vinculadas la planificación, la acción y la evaluación[...] moverse en los parámetros de unas pautas metodológicas sumamente abiertas a la participación del alumno a fin de conocer el proceso que sigue cada uno[...] debe permitir la individualización del tipo de ayuda, ya que no todos aprenden de la misma forma, ni al mismo ritmo y, por lo tanto tampoco lo hacen con las mismas actividades. (1995, p. 209).

Con respecto a la articulación con las docentes de sala y curriculares dos trabajan en solitario sin intercambio de carácter pedagógico con las demás colegas aludiendo falta de tiempos para ello. Por tal motivo critican que sus módulos no contemplen horas de apoyo para dicha tarea y como tienen que hacerlo fuera del horario escolar, no lo realizan. Sus discursos denotan queja y cierto enojo por dicha situación. Solo una manifiesta que “siempre articulé con la maestra de sala y de educación física. Intercambio mucho con las docentes, tiene que haber una comunicación muy fluida”. Cabe destacar que dicha docente no posee horas de apoyo, pero siempre pudo encontrar el espacio, dentro de sus clases, para intercambiar y pensar proyectos de forma conjunta sin desatender la clase de música. Las autoras de este informe creen que el trabajo en solitario no favorece la conformación de la escuela como comunidad de aprendizaje en la que

[...] los participantes, que pueden compartir intereses comunes, buscan ayudarse unos a otros, solucionar problemas y compartir y crear conocimiento en forma colaborativa. Esto no significa que no haya diferencias, sino que estas son utilizadas para mejorar las soluciones y ampliar la mirada sobre los problemas. Se valora la diversidad como una oportunidad a través de la cual se trata de construir armonía para crecer. (Romero, Claudia, 2014, p. 27).

➤ Síntesis

La información hasta aquí analizada permite acercarse a los saberes y supuestos que sostienen algunos integrantes de la comunidad educativa: los docentes de música de Nivel Inicial. Estos presentan realidades diversas y complejas. En sus decires se observa una heterogeneidad de situaciones en

las que, en líneas generales escasea una actitud que propicie la reflexión permanente y compartida sobre las propias acciones de enseñanza y las de los colegas, acción que, conjuntamente con la planificación de sus propuestas, son expresiones coyunturales de la profesión docente.

Con respecto al trabajo de investigación el instrumento diseñado para las entrevistas permitió obtener información sobre la trayectoria formativa, artística y docente de las profesoras, así como sus ideas y criterios sobre el ejercicio del rol docente en la educación musical infantil, por lo tanto demostró ser confiable y factible aunque se piensa realizar ajustes en la forma de expresión de algunas preguntas.

» Bibliografía

Libros:

- » Akoschky, J. (2002). Música en la escuela. Un tema a varias voces. En Akoschky, J.; Brandt, E.; Calvo, M.; Chapato, M.E.; Harft, R.; Kalmar, D.; Spravkin, M.; Terigi, F.; Wiskitski, J. *Arte y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. (pp115-140). Cuestiones de Educación. Buenos Aires: Paidós.
- » Anijovich R., Mora, S. (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. CABA: Aique Grupo Editor.
- » Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi
- » Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- » Romero, C. (2014) *Hacer de la escuela una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- » Zabala Vidiella, A. (1995) *La práctica educativa. ¿Cómo enseñar?*. Barcelona: Ed. Grao.

Fuentes electrónicas:

- » Alliaud, A. (2002) La escuela y los docentes ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde perspectiva biográfica. http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/escuela_y_docentes_alliaud.pdf (Consulta: 11-07-2016).
- » Giraldez, A., Malbran, S. (2011) Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores. En Giraldez, A.; Pimentel, L (comp). *Educación artística, cultura y ciudadanía, de la teoría a la práctica*. (pp 39-44) Metas Educativas 2021. OEI. Madrid. http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=131 (Consulta 25-04-2016)
- » Malbran, S. (2011) Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. En Giraldez, A.; Pimentel, L (comp). *Educación artística, cultura y ciudadanía De la teoría a la práctica*. (pp57-72) Metas Educativas 2021. OEI. Madrid. http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=131 (Consulta 25-04-2016)
- » Ratto J (2015): La cultura profesional en la función docente. En Barcia, Pedro Luis y Ratto, Jorge, A. (coord.). *Reflexión sobre la formación docente*. Academia Nacional de Educación. CABA: Editorial Dunken. <http://www.acaedu.edu.ar/LibrosBD/pdf/ReflexionesSobreLaFormacionDocente.pdf>. (Consulta 13-06-2016).
- » Tenti Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89838> (Consulta 13-06-2016).

Documentos:

- » GCABA. (2012) *Claves para la práctica docente en la Ciudad de Autónoma de Buenos Aires*. Dirección de Planeamiento Educativo.
- » <http://integrar.bue.edu.ar/docentesba/wp-content/uploads/2013/08/Claves-para-la-practica-docente-impreso.pdf> (Consulta 18-06-2016).

La construcción de sentidos sobre la obligatoriedad en las instituciones formadoras de profesores. Igualdad y posición docente

DE MARCO, Luciano / FLACSO - UBA - Luciano.demarco1@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia
Eje: Formación y Trabajo Docente

» Palabras clave: Educación Superior - Formación de profesores - Educación obligatoria - Posición Docente

► Resumen

En la siguiente ponencia presentaré el proyecto de tesis realizado en el marco de la maestría en ciencias sociales con orientación en educación de FLACSO y los debates llevados adelante en el UBACYT en el que participo¹. El tema del proyecto es la formación docente para la escuela media obligatoria. El nivel medio ha sido fundado desde una matriz de selectividad por exclusión. En 2006, la Ley Nacional de Educación (LEN) estableció la obligatoriedad del nivel para toda la población planteando cambios por parte de la política pública para lograr dicho objetivo. Por nuestra parte, consideramos que la concreción de la obligatoriedad está vinculada al cambio educativo. Es decir, la obligatoriedad está vinculada al cambio de la matriz selectiva por una que garantice la universalidad del nivel.

Bajo estos supuestos indagaremos el siguiente problema: En la formación de profesores, ¿qué sentidos y significados se construyen alrededor de la obligatoriedad del nivel medio? Como objetivos se encuentran indagar estos significados en los directivos, profesores y estudiantes de residencia en dos instituciones formadoras del conurbano bonaerense. Para ello se harán entrevistas en profundidad tomando cuatro ejes: el trabajo de enseñar en la escuela media obligatoria; las problemáticas educativas vinculadas al nivel medio; los propósitos formativos y aprendizajes en la residencia y por último la experiencia de los estudiantes en la residencia y los criterios de selección de las escuelas de prácticas. El análisis de los sentidos y significados acerca de la obligatoriedad será a partir del concepto posición docente.

Al momento de esta escritura, el proyecto se encuentra en la elaboración de instrumentos de recolección de datos para realizar el campo en los siguientes meses.

► La construcción de sentidos sobre la obligatoriedad en las instituciones formadoras de profesores. Igualdad y posición docente.

En la siguiente ponencia se presentará el problema de investigación junto con las indagaciones preliminares y las principales categorías analíticas.

► Problema de investigación:

Buscaremos indagar los sentidos y significados sobre la obligatoriedad que se evidencian en las posiciones docentes expresadas por los estudiantes, profesores y autoridades para analizar de qué manera la institución formadora construye o modifica dichos sentidos y significados.

El nivel medio ha sido fundado desde una matriz de selectividad por exclusión. Desde la década de 1980 existe una tendencia expansiva constante del nivel. Este proceso supone la incorporación de primeras generaciones a la escuela media. Es decir, la expansión implica la incorporación de nuevos sectores sociales (Tiramonti y Ziegler, 2008). Con el aumento de la matrícula, esta matriz se puso en debate y en crisis.

En 2006, la Ley Nacional de Educación (LEN) estableció la obligatoriedad del nivel medio para toda la población. Desde ese momento, la política educativa se orientó en lograr dicho objetivo a partir de un conjunto de reformas curriculares y organizacionales y aumentando la inversión en infraestructura, equipamiento y cargos docentes. (Schoo, 2013; Gorostiaga, 2012)

La concreción de la obligatoriedad está vinculada al cambio educativo. Comprendemos el cambio como la construcción de una nueva regulación (Popkewitz, 1986). Por lo tanto, la obligatoriedad supone ampliar el dispositivo escolar a una mayor población, siempre y cuando la matriz selectiva mute en una matriz que garantice la universalidad del nivel.

Las investigaciones sobre la obligatoriedad del nivel medio giran en torno a diversos temas: los cambios en la organización del dispositivo, la reforma de su curriculum y la formación inicial o continua de sus docentes. Por nuestra parte, indagaremos cómo la formación inicial de los profesores construye sentidos y significados sobre la obligatoriedad. Rechazamos una definición unívoca de la misma. Si bien en el marco del presente proyecto ligamos obligatoriedad con igualdad, sabemos que es posible vincular la obligatoriedad con otros significados. Estos significados están presentes en los discursos de los educadores. Por lo tanto, nos preguntamos cómo las instituciones formadoras influyen en los sentidos y significados sobre la obligatoriedad en las posiciones docentes que circulan en las instituciones formadoras.

La posición docente se compone de los discursos que circulan en la realidad social. Desde esta, es posible indagar los múltiples modos en que los sujetos asumen, realizan y piensan su tarea, pero también, los problemas y utopías que se plantean en torno a ella. Desde La posición docente se compone de sentidos y discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar a partir de coordenadas variables, siempre abiertas a nuevas significaciones. Desde esta, los sujetos definen qué situaciones vividas en su cotidianidad son del orden de lo justo o de lo injusto. (Southwell 2013, Vassiliades 2012).

Para responder a la pregunta previamente formulada, indagaremos las posiciones docentes - a partir de entrevistas en profundidad semiestructuradas- que circulan entre los directivos, profesores y estudiantes de las instituciones formadoras. Para esto tomaremos algunos núcleos temáticos: el trabajo de enseñar en la escuela media obligatoria; las problemáticas educativas vinculadas al nivel medio; los propósitos formativos y aprendizajes en la residencia y por último la experiencia de los estudiantes en la residencia y los criterios de selección de las escuelas de prácticas.

Nuestro espacio para el análisis será la residencia del último año de la carrera. Esto nos permitirá trabajar con estudiantes que han atravesado la mayor parte de la propuesta formativa de la institución. Además consideraremos el recorte territorial que realizan los estudiantes al transitar por las escuelas de práctica. Estas son lugares en donde, en un sentido metafórico, se presenta el sistema educativo. Por lo tanto, nos interesa analizar qué criterio de selección opera en las escuelas de práctica. Creemos que este punto evidencia cómo la institución formadora procesa la fragmentación educativa en el marco de la obligatoriedad.

► *Estado del Arte:*

El siguiente apartado está compuesto de dos secciones. En la primera recuperaremos trabajos vinculados a la *formación docente inicial*. En la segunda parte introduciremos algunas investigaciones sobre la *escuela media obligatoria*.

Formación docente inicial:

En este apartado haremos una breve mención al estado del sistema formador y sus principales debates y recuperaremos algunos trabajos sobre los docentes que nos permiten anclar a la formación docente.

Birgin (2014) indaga sobre la formación docente inicial en los países del MERCOSUR. La autora plantea algunos ejes para comparar la formación docente de los países. El rol del Estado es indisoluble de las tradiciones y matrices socioeducativas de cada país. Uruguay y Argentina comparten una extensa historia de escolarización pública. El caso Uruguayo no vivió un proceso de desregulación y entrada del mercado. Por el contrario, la primacía estatal se refuerza con la creación de la Universidad Nacional de Educación. En cambio, Brasil y Argentina -con la creación del CAPES y el INFOD- emprendieron políticas orientadas a recomponer el escenario de la formación docente. El caso paraguayo se diferencia del resto ya que la explosión de institutos de formación docente sucedió con un escaso control estatal y en donde el mercado fija los criterios y sentidos.

Respecto a la configuración del sistema formador, los docentes en Brasil se forman mayoritariamente en el nivel universitario. Argentina presenta un sistema bifronte compuesto por los IES y las universidades. Uruguay forma en una única institución en transición a la universidad y Paraguay forma en el nivel superior no universitario. Otra de las problemáticas compartidas “se refiere a las dinámicas de segmentación y fragmentación entre las instituciones de educación superior” (Birgin, 2014, p. 23). Dichas dinámicas están vinculadas a la distribución territorial de las instituciones, a la configuración de circuitos educativos, la existencia de subsistemas de formación gobernados de formas disímiles y con poco vínculo entre sí.

Entre los debates que Birgin (2014) plantea está la afirmación de la educación superior como un derecho y responsabilidad del Estado. También los debates acerca de la formación docente proporcionada por las universidades y la construcción de saberes docentes producidos y puestos en circulación en institutos de formación superior con tradición normalista. Para concluir, nos interesa recuperar las dos perspectivas que asumen las políticas estudiantiles en la formación docente que la autora plantea. Una considera a los aspirantes a la docencia como deficitarios y ante lo cual se torna preciso evaluar y seleccionar a los mejores candidatos. En la misma se considera que los candidatos a la docencia provienen de sectores menos competentes académicamente o más empobrecidos que los que eligen otras carreras del nivel. La otra perspectiva considera que el crecimiento de la matrícula del nivel superior se relaciona con la creciente inclusión de sectores populares y que la valoración pública de la carrera y las condiciones de trabajo de los que enseñan aparecen como obstáculos para hacer “atractiva” a la docencia como profesión para ciertos sectores sociales.

Terigi (2011) se propone recolectar información sobre la detección de necesidades de formación pedagógica inicial de profesores de secundaria. La autora se pregunta ¿profesores para qué escuela? Afirma que la escuela media vive cambios en los sentidos que la sostienen, en su organización institucional y en las políticas de universalización de su cobertura. Estos cambios deberían incidir en la formación inicial de sus profesores. Con estos supuestos, indagó en las vacancias reconocidas en la formación de los profesores, entendiendo a la misma como “conocimientos faltantes en la formación de las/los profesoras/es de educación secundaria y que se perciben como necesarios para el trabajo en las escuelas.” (Terigi, 2011, p. 14) Las vacancias expresadas por los entrevistados fueron organizadas en los siguientes conjuntos: Ausencias específicas en una formación disciplinar que disfruta de alto reconocimiento, fuertes críticas a la formación didáctica, conocimiento de las/los adolescentes, conocimientos ligados a la dimensión institucional del trabajo del profesor, las tecnologías de la información y la comunicación.

A continuación tomaremos algunos trabajos sobre los docentes en nuestro país. Birgin (1999) da cuenta de los cambios sufridos en la docencia durante la década de los 90 y plantea como hipótesis la caída de la intercambiabilidad docente y de la noción de un “cuerpo docente” homogéneo. Es decir, cualquier docente no trabaja en cualquier institución, más bien prima la idea de ser docente en su propia comunidad. Posteriormente, Ziegler (2012) afirma dicha hipótesis al investigar sobre el trabajo de los docentes en escuelas de élite. En este estudio se propone identificar al sector docente bajo dos preguntas: qué líneas de continuidad, de quiebres y de diferenciaciones internas existe en el sector docente y cuáles son los circuitos de formación en que transitan estos profesores. El trabajo con las élites implica el análisis de los fenómenos que ocurren en el extremo. Desde allí se evidencian lógicas fragmentarias que reafirman la decaída del “cuerpo docente” homogéneo. En sintonía con estos trabajos Charovsky (2013) parte de la siguiente hipótesis: “las trayectorias de formación de los/as estudiantes de profesorado estarían condicionadas por la desigualdad geográfica y su relación con el origen social y con la trayectoria social” (p. 10). En las conclusiones afirma que el horizonte de expectativas construido por los estudiantes se vincula con las trayectorias y las condiciones en las

cuales éstos realizan su formación. Esta serie de investigaciones plantea una extensión de la fragmentación escolar de la escuela media hacia la formación docente conformándose circuitos de formación y posteriormente posibles lugares de trabajo.

Ante este escenario, nos preguntamos cómo el sistema formador procesa la obligatoriedad escolar y la fragmentación educativa, qué relación existe entre las formas de incluir a los nuevos perfiles en la formación y el procesamiento de la obligatoriedad del nivel para el que forma.

Escuela media obligatoria:

En el siguiente apartado tomaremos algunas investigaciones sobre escuela media. Debido a la prolífica producción en el área, el recorte seleccionado recupera las principales líneas de trabajo sobre escuela media junto con una mirada histórica y una perspectiva comparativa con otros países.

Acosta (2012) trabaja comparativamente las particularidades de la expansión de la escuela secundaria en la Argentina con países de desarrollo temprano como Gran Bretaña, Francia, Alemania Suiza y Dinamarca. Entre algunas similitudes plantea la sistematización y configuración temprana del nivel secundario, la masificación a mediados de siglo XX y la configuración de un modelo institucional como institución determinante. Plantea como hipótesis que las escuelas secundarias actuales son el producto del cruce de dos tendencias frente al desafío de la expansión: la continuidad del modelo institucional de las escuelas humanistas de elite frente a la ruptura que supusieron las escuelas únicas (o comprensivas) en el momento de expansión de la escuela secundaria. Para el caso de Argentina esta hipótesis no se afirmaría en tanto que el modelo tradicional de la creación y expansión no se encontraría en ruptura frente a un modelo comprensivo aunque tampoco este tendría una eficacia interna. La escuela media argentina es producto del cruce de dos tendencias frente a la expansión: la continuidad del modelo institucional tradicional que generó condiciones para la expansión y la tendencia a la expulsión y desgranamiento.

Gorostiaga (2012) plantea que las medidas implementadas el nivel medio durante la última década en Argentina pueden considerarse como expresión de las tendencias políticas de la región. Tendencias vinculadas a mejorar el ingreso y retención de sectores excluidos de dicho nivel. En el Cono Sur, se presenta como similitud la constitución de la obligatoriedad y de políticas orientadas a garantizar dicho cumplimiento. El autor plantea que el desafío, en estos países, es cómo traducir el aumento de los años de escolarización en más y mejores aprendizajes. El principal problema está en la diferencias de logros. Debido a ello la atención está puesta en el interior del nivel, más precisamente en el modelo institucional y curricular tradicional del nivel. El autor plantea que ante las escasas políticas orientadas a modificar el nivel se pierde la oportunidad de romper inercias de exclusión y segmentación y también de modelos culturales y pedagógicos que posicionan a los jóvenes como meros receptores pasivos de conocimientos.

Acosta (2015) da cuenta de dos grupos de investigación relevantes en la materia: Terigi y Baquero han abordado la temática de la trayectoria educativa en relación con el régimen académico y el Grupo Viernes de FLACSO ha trabajado las nuevas funciones de la escuela media y su forma escolar. Este conjunto de investigaciones abordan el problema de la desigualdad educativa a partir de las transformaciones operadas en la escuela media. Concluyen que es necesario realizar transformaciones en el régimen académico y en el formato escolar para sostener trayectorias escolares diferentes a las que tradicionalmente asistían al nivel (Terigi 2008; Baquero, Terigi y otros 2012; Tiramonti 2004; Tiramonti y Montes, 2008). La relativa inmutabilidad en los indicadores de desgranamiento educativo nos lleva a preguntarnos qué sucede en la transmisión de conocimientos. Hasta qué punto el logro de la obligatoriedad está vinculado con la transmisión de conocimiento, con el vínculo pedagógico que entablan los docentes, las maneras de entender y hacer su trabajo de enseñar y las formas de ver a sus estudiantes.

➤ *Categorías analíticas. Igualdad y posición docente:*

El marco teórico estará organizado en dos apartados. En el primer apartado trabajaremos el concepto de *igualdad* como una de igualdad de inteligencias (Ranciére, 2010) y reconocimiento de las identidades (Frazer, 2008). En el segundo apartado, desarrollaremos el concepto de *posición docente* acuñado por Vassiliades (2012) y Southwell (2013).

Igualdad

El debate acerca de la igualdad está estrechamente ligado a la discusión: educación - reproducción social - desigualdad. Si bien excede los límites de esta ponencia, anclamos este problema como heredero de la perspectiva crítica de la sociología de la educación. Ahora bien, en vez de interrogarnos acerca de las formas de producción de desigualdad, nos preguntamos acerca de las formas posibles de producción de igualdad: cuáles son los mecanismos sutiles mediante los cuales es posible producirla. Situamos esta mirada en el silogismo de la igualdad. Según Greco (2012), Rancière llama así a la operación lógica en donde la pretensión de las ciencias sociales es la evidencia de la igualdad antes que la verificación de la desigualdad.

Para indagar el tema de la igualdad, partimos de Fraser (2008). Esta concibe a la justicia social desde dos paradigmas populares: la redistribución y el reconocimiento. El paradigma popular de la redistribución entiende la naturaleza de la injusticia como socioeconómica. Por lo tanto la forma de resolución de la injusticia está vinculada a la reestructuración económica. Quienes padecen esta injusticia están atravesados por condición de clase y su posición en la estructura social. Por lo tanto se torna necesario la abolición de las diferencias entre los grupos o sujetos. En cambio, el paradigma popular del reconocimiento concibe a las injusticias desde patrones culturales y las formas de representar, interpretar y comunicar. La dominación cultural, el no reconocimiento y la falta de respeto son problemas que aborda este paradigma. La forma de resolución de estas injusticias se encuentra en el cambio cultural o simbólico. En tanto que la injusticia deriva de una jerarquización de las variaciones culturales, su resolución requiere del reconocimiento de la pluralidad de las variaciones. Más que una eliminación de las desigualdades, es preciso un reconocimiento de las diversidades. Finalmente, Fraser (2008) sostiene la justicia exige reconocimiento, redistribución y participación (p. 84).

En el marco de nuestro proyecto, podemos pensar algunos problemas desde la concepción de Fraser. Ante la masificación de la escuela media y la expansión del nivel superior, se amplió la composición social de quienes buscan ser profesores en el nivel medio. Como Ezcurra (2013) plantea, el capital cultural esperado perjudica aquellos que transitan determinados circuitos o tienen padres con una baja escolarización. Estos sujetos están en desventaja en términos distributivos y de reconocimiento. Estos cambios impulsan un debate acerca de quienes deben ser los futuros profesores. Mientras algunos consideran deficitarios a los aspirantes a la docencia y versan por la selección de los mejores candidatos, otros planteamos que el crecimiento matricular está vinculado a la inclusión de sectores populares y de los perfiles que asisten a la misma. A su vez la educación superior es un derecho y responsabilidad del Estado desde Conferencia Regional de Cartagena del 2008. Por lo tanto, la inclusión de los nuevos sujetos implica un trabajo de reconocimiento, redistribución y participación tanto de la política educativa a gran y mediana escala como las relaciones establecidas en la cotidianidad de las instituciones. En igual medida podemos preguntarnos qué sujetos son reconocidos como legítimos para la escuela media y cómo influye la obligatoriedad en dicho reconocimiento.

Para continuar, introduciremos a Rancière y sus trabajos sobre igualdad e emancipación. Este plantea que la política es el gobierno de la sociedad y ésta tiene dos dimensiones opuestas. Una entendida como policía, encargada del control social que ordena la sociedad en términos de funciones, lugares y títulos que deben ocuparse. (Rancière, 2011). La otra dimensión de la política es la de la igualdad como presuposición de igualdad de capacidades, de competencias, de inteligencia que tiene cualquiera de hablar y ocuparse de asuntos comunes. En tanto presuposición, pretende distanciarnos unos de los otros de relaciones de amo o maestro. Propone alejarse de las relaciones que las instituciones convocan para realizar sus formas de organización habitual. (Rancière 2011, 2016). Es desprenderse de los títulos, de las etiquetas o símbolos. La igualdad produce una desidentificación en la experiencia de los sujetos. Hace referencia a un trabajo intrasubjetivo, es un proceso de subjetivación.

En este marco, es posible entender la emancipación como salirse de una situación de minoridad en donde uno debe dejarse guiar para evitar extraviarse. En términos de Kant (2010) podría pensarse en la diferencia entre repetir y pensar. En generar las condiciones para que cada uno haga un uso público de la propia razón. En estas coordenadas, Rancière ubica a la emancipación para pensarla como proceso pedagógico. Por lo tanto, emancipar es interrumpir una lógica, una manera de pensar y concebir lo normal, lo común, lo posible. Rancière vincula emancipación con comunismo. "La emancipación significa el comunismo de la inteligencia, expresado en la demostración de la capacidad de los incapaces" (2010, p. 169).

Creemos que el debate acerca de la igualdad dentro del ámbito escolar se enmarca en el problema de cómo combinar la temporalidad de la emancipación con la de una sociedad estructuralmente desigual. Ante este interrogante, Simons y Masschelein (2014) conciben a la escuela como el espacio capaz de construir esta temporalidad. Hacen referencia al significado de comunista como “un estado temporal de suspensión o de expropiación durante el cual se hace posible la experiencia de “ser capaz” (p. 111).

Siguiendo el argumento inicial de Rancière, para ellos la escuela sería aquel espacio despojado de la función policial de la política. Representaría ese espacio y tiempo para la igualdad. Se trataría de ese espacio de desidentificación en tanto sería un tiempo libre de posiciones y status sociales que posibilita la emancipación. Según los autores, la escuela es el espacio donde se separa a los estudiantes del orden social y económico. Donde se suspenden los condicionamientos de clase, sexo, género o nacionalidad y se experimenta el “lujo de un tiempo igualitario” (Simons y Masschelein, 2014, p. 30).

Es posible concebir como normal y común que no todos completen el nivel medio. Ahora bien, en el marco de la obligatoriedad, es necesario preguntarse cómo se forman docentes en base a otro parámetro de normalidad. Según la mirada de Rancière, partir de la hipótesis de la igualdad de inteligencias permitiría explorar rumbos, habilitar situaciones, construir experiencias que no sucederían si concibiéramos a ciertas inteligencias en condición de minoridad.

Entre los significados posibles vinculados que puede tomar la obligatoriedad, la ligamos al concepto de igualdad como reconocimiento de identidades y como hipótesis de igualdad de inteligencias. Desde esta mirada, nos interrogamos sobre cuáles son los sentidos que ligan a la obligatoriedad en las instituciones formadoras. Creemos que en esa relación se encuentran supuestos implícitos sobre la igualdad.

Posición docente

La docencia ha sido pensada desde diferentes maneras. Vocación, trabajo y oficio (Tenti, 1988; Tedesco y Tenti, 2002; Birgin, 1999) son conceptualizaciones posibles para definir a la docencia y a la transmisión de conocimientos. Southwell y Vassiliades proponen pensar la docencia como posición. Para ello parten de la escuela del Análisis Político del Discurso de Laclau y Mouffe. Esta escuela plantea que solo se acede a lo existente a partir de significados. Por ello el discurso es la puerta de acceso para comprender la realidad social.

Entendemos al discurso como una totalidad estructurada resultante de una práctica articuladora (Laclau y Mouffe, 2015, p. 143). Esta totalidad contiene tres características. En primer lugar, todo elemento ocupa una posición diferencial. Por lo tanto toda identidad es relacional. En segundo lugar, rechaza la distinción entre práctica discursiva y no discursiva en tanto que todo objeto sólo es posible comprenderlo desde el sentido que le otorga la totalidad discursiva. Afirman que toda práctica de articulación como fijación/dislocación de un sistema de diferencias no puede consistir solamente en fenómenos lingüísticos. Más bien debe “atravesar todo el espesor material de instituciones, rituales, prácticas de diverso orden, a través de las cuales una formación discursiva se estructura.” (Laclau y Mouffe, 2015, p. 148) Por último, es clave considerar que una totalidad discursiva no está cerrada ni es acabada sino que responde a una lógica incompleta y penetrada por la contingencia. Por lo tanto, la transición de los elementos (diferencia no articulada discursivamente) a los momentos (posiciones diferenciales articuladas al interior del discurso) nunca se realiza totalmente.

Los autores recuperan dos elementos claves del lenguaje. La metonimia como la figura de la combinación y la metáfora como figura de la sustitución. A partir de estos dos elementos, Laclau afirma que “cualquier palabra puede evocar cualquier cosa susceptible de ser asociada a ella de una forma u otra” (2014 p. 79). El autor plantea que la distinción metafórico/ metonímico es una distinción entre dos polos de un continuum. De esta manera, es posible que la metonimia pueda convertirse en metáfora. Los autores denominan como punto nodal a los puntos discursivos privilegiados de las fijaciones parciales de sentido de un discurso. Estos puntos nodales son aquellos significantes privilegiados que fijan el sentido de la cadena significante.

Desde esta concepción, Southwell (2011,2013) y Vassiliades (2012) abordan el concepto de posición docente. Afirman que toda posición de sujeto es una posición discursiva que no es fija ni definitiva sino que tiene un carácter abierto. Toda posición es contingente, construida por una multiplicidad de factores. Por lo tanto, la posición docente deviene del vínculo complejo entre diferentes miradas, construidas social e históricamente acerca de diferentes problemas educacionales. Estas miradas son

sedimentaciones en el tiempo de elementos que se re articulan en el presente. (Vassiliades, 2012) La posición no es propia del individuo porque es el discurso el que constituye a la posición. El individuo se sirve de un discurso para dotar de sentidos a su práctica. Este servirse no es una reproducción lineal más bien opera una negociación densa y compleja entre los discursos disponibles y el contexto en el cual estos se anclan. La posición docente configura una forma de sensibilidad y de interpretación acerca del proceso de aprendizaje de los aprendices, del trabajo y las exigencias propias de los enseñantes, de la dimensión ético política en la que se configura el trabajo de enseñar.

» Bibliografía

- » Baquero, Ricardo, Terigi, Flavia y otros (2012) *La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos*. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 22, 77-112.
- » Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado*. Las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel.
- » Charovsky, María Magdalena (2013) *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo*. (Tesis de maestría no publicada). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- » Ezcurra, A. (2013) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. UNGS: Buenos Aires.
- » Fraser, N. (2008) La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, (6) 83-99
- » Gorostiaga, J. (2012) La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina. En Más Rocha, S., Gorostiaga, J., Tello, C., Pini, M. (comps.) *La educación secundaria como derecho*. (pp. 17-47) Buenos Aires: Editorial Stella ICRJ La Crujía.
- » Greco, M. B. (2012) *El espacio político. Democracia y autoridad. Acerca de una transmisión igualitaria, en diálogo con Jacques Rancière*. Buenos Aires: Prometeo.
- » Kant (2010) *¿Qué es la ilustración?* Buenos Aires: Prometeo.
- » Laclau E. y Mouffe C. (2015[1985]) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- » Laclau, Ernesto (2014) *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- » Popkewitz, T (1986) *Formación de profesorado*. España: Universidad de Valencia
- » Rancière, J (2011[2009]) *El tiempo de la igualdad*. Diálogos sobre política y justicia. Herder: España.
- » Rancière, J. (2010) ¿Comunistas sin comunismo? En Hounie, A (Comp.) *Sobre la idea del comunismo*. (pp.17-31) Buenos Aires. Paidós. Espacios del saber.
- » Schoo, S (2013) "Redefiniciones normativas y desafíos en la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado" *Serie La educación en Debate* (10)
- » Simons y Masschelein (2014) *Defensa de la escuela*. Una cuestión pública. Bs. As: Miño-Davila.
- » Southwell, M (2013) El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación. *X simposio del Programa de Análisis del discurso*. Unam, México.
- » Tedesco, J. y Tenti, E. (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. IPEE-UNESCO: Buenos Aires
- » Tenti Fanfani, E. (1988) *El arte del buen maestro: el oficio del maestro y el Estado educador; ensayos sobre su génesis y desarrollo en México*. Pax: México
- » Terigi, F. (2011), *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de las/os profesoras de escuela secundaria en la Argentina*, Buenos Aires, INFD En línea: <<http://portales.educación.gov.ar/infd/estudios-nacionales>>.
- » Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.) (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/Flacso: Argentina
- » Vassiliades, A. (2012) *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- » Ziegler, S. (2012) *Docentes de la elite, elites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados*. (Tesis de doctorado no publicada). FLACSO: Buenos Aires.

Formación inicial en las prácticas docentes y la construcción de la identidad profesional

D'AMBROSIO, Stella / Escuela Normal Superior N°4 – Ciudad de Buenos Aires - dambrosioprof@gmail.com
DONO RUBIO, Sofía / Escuela Normal Superior N°4 – Ciudad de Buenos Aires - sdonorubio@hotmail.com
GÓMEZ, Analía / Escuela Normal Superior N°4 – Ciudad de Buenos Aires - analia2525@yahoo.com.ar
LÁZZARI, Mariana / Escuela Normal Superior N°4 – Ciudad de Buenos Aires - mlazzari05@yahoo.es

Tipo de trabajo: Ponencia
Eje: Formación y trabajo docente

» Palabras clave: Formación docente Inicial – Teoría – Práctica – Identidad Profesional

► Resumen

Durante los últimos años, la investigación se ha incluido en la formación docente como un modo de generar conocimiento situado que posibilita la comprensión de las dinámicas institucionales y del accionar de los actores, en el contexto que les da sentido y los resignifica. A la vez, se constituyó no solo como medio que permite la lectura y comprensión del contexto, sino que también ofrece instrumentos para la transformación.

En esta dirección, como docentes de la Escuela Normal N° 4 constituimos un equipo de investigación desde el año 2011. Nuestras primeras indagaciones tuvieron como propósito principal comprender los recorridos académicos de los estudiantes de las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Los resultados obtenidos permitieron la identificación de una nueva situación problemática expresada, entre otras cuestiones, en el abandono o desaprobación de las instancias curriculares relacionadas con las prácticas docentes. A partir de este escenario, el proyecto de investigación en curso focaliza en las características particulares que asumen los recorridos académicos de los estudiantes en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional⁶⁰. Se analizan las estrategias que los practicantes despliegan para transitar los diferentes talleres; los factores que facilitan y obstaculizan dichos recorridos y los significados que los estudiantes le otorgan a esta experiencia formativa.

El objeto y problema de investigación se aborda a partir de un diseño de investigación enmarcado en la lógica cualitativa y fundamentado en el enfoque biográfico, particularmente en la tradición etnográfica (Sautú, 1999). Para el relevamiento de la información se realizan entrevistas en profundidad. El método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967), que posibilita la construcción de modo inductivo de categorías conceptuales, a través del diálogo entre la empiria y el marco teórico conceptual, se utiliza para el análisis de la información.

En la presente ponencia se comparten algunos análisis iniciales, específicamente vinculados con los significados que los estudiantes construyen sobre lo teórico, lo práctico y la relación entre ambas dimensiones; bajo el supuesto que estos significados inciden en el diseño de sus recorridos formativos. Asimismo, se asume que los modos de comprender la relación entre estas dimensiones participan de las condiciones de posibilidad en las que el practicante se proyecta como profesional en la tensión productor / ejecutor de conocimiento.

60 El plan de estudios de las carreras de Formación Docente para Nivel Inicial y Primario de la Ciudad de Buenos Aires (2014) consta de tres campos: Campo de la Formación General: compuesto por saberes compartidos por todas las carreras docentes. Campo de la Formación Específica: relacionado con los marcos y herramientas conceptuales propias del nivel para el que el futuro docente se está formando. Campo de la Formación en la Práctica Profesional: reúne las instancias de experiencias en las instituciones, distribuidas en seis talleres cuatrimestrales, organizados en tres tramos.

► *Los estudiantes y sus recorridos por las prácticas. Situación inicial para el análisis*

A partir de los avances alcanzados por proyectos anteriores (INFD, 2013) una nueva situación problemática es identificada en el Campo de las Prácticas Profesionales (CFPP) de las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Así se observa que los estudiantes que transitan el CFPP presentan ciertas recurrencias, tales como la postergación de la cursada de los talleres de prácticas en relación a lo sugerido por el plan de estudio, el abandono o desaprobación de estas instancias curriculares, la percepción de poseer escasas herramientas conceptuales, necesarias para afrontar las exigencias específicas del campo, entre otras.

Con la intención de profundizar en la construcción de conocimiento sobre la problemática planteada se formuló como pregunta inicial qué características particulares asumen las trayectorias de los estudiantes de los profesorados de Educación Inicial y Primaria al transitar los espacios pertenecientes al Campo de la Formación en las Prácticas Profesionales (CFPP).

Para un primer abordaje se realizaron entrevistas en profundidad a siete estudiantes, con el propósito de trabajar en simultáneo las etapas de recolección, análisis e interpretación de los datos relevados, de modo de garantizar que la teoría se desarrolle en íntima conexión con la empiria.

En esta primera etapa de análisis, se detectó que los estudiantes, en forma recurrente, deciden realizar todos los talleres del CFPP una vez cursadas o aprobadas la gran mayoría de las asignaturas teóricas; esta lógica que le imprimen al recorrido difiere de los fundamentos a partir de los cuales se diseña el plan de estudio vigente. Se parte del supuesto que estas decisiones expresarían una particular percepción que sostienen los estudiantes respecto a la teoría, la práctica y a su relación, percepción que a su vez participaría en el proceso de configuración de la identidad profesional de los futuros docentes.

► *La formación inicial en la práctica docente. Un recorrido por los planes de estudio.*

Desde sus inicios, la formación docente perteneció a la Escuela Normal, quien otorgaba el título de maestro a los estudiantes que aprobaban la carrera de Magisterio, luego de 5 años de estudio correspondiente a una modalidad del Nivel Medio. Esta situación se mantuvo hasta los años 70, en los que la formación docente para el Nivel Primario e Inicial se conforma como parte del Nivel Terciario. Se crearon los profesorados de Enseñanza Primaria y Preprimaria, con 2 años y medio de duración, que funcionan como anexos de las escuelas normales. La reforma se fundamentó en la búsqueda de profesionalización, a partir de la extensión de la carrera y de un nuevo plan de estudios. La impronta de la currícula, enmarcada en una corriente desarrollista, proponía una formación de carácter profesional, con una capacitación específica en el manejo de técnicas y conocimientos de carácter instrumental. Se desprende de la propuesta el perfil de un docente que no necesita poseer el “conocimiento *experto*, sino transformado en competencias comportamentales, aquellas que se requieren para la ejecución correcta del guión diseñado desde afuera” (Perez Gómez, 1993, cit. en Diker y Terigi, 1997, p.115)

El recorrido se organizaba a partir de una lógica “aplicacionista”, que ubicaba a las prácticas de enseñanza al final del recorrido, entendiéndolas como una instancia donde se “aplicaba” el conocimiento teórico aprendido en los años anteriores. La reforma se fundamentó en la necesidad de responder a las nuevas exigencias de una labor más “eficaz” en las escuelas. (Davini, 1997)

La Ley Federal de Educación 24.195/93 estableció que los estudios de formación docente pertenecían al Nivel Superior. En este contexto y luego del pasaje de los institutos de formación a cada jurisdicción, la ciudad de Buenos Aires reformó los planes de enseñanza para Nivel Primario e Inicial (GCBA, 2001a; GCBA, 2001b)

María Cristina Davini⁶¹, pocos años antes de esta reformulación de los planes de estudio, compartió

61 M.C. Davini ha tenido una larga trayectoria académica dedicada a la formación docente y se desempeñó como Directora General de Educación Superior durante primera reforma de los planes de estudio de la ciudad de Buenos Aires (2001) siendo una de las impulsoras de los cambios realizados.

algunas reflexiones sobre la formación docente vigente e identificó ciertas cuestiones problemáticas que consideraba sustantivas para repensar las propuestas de reforma. Destacó entre ellas “*el divorcio entre la teoría y la práctica, la fragmentación del objeto de la formación en un currículum mosaico, la ruptura entre la formación en las disciplinas específicas y la formación pedagógica*”, entre otras. (Davini, 1997, p. 100). La autora caracterizó a la racionalidad que fundamentaba los planes y prácticas como instrumental, lo que implicaba pensar el proceso de formación de docentes como un mero adiestramiento técnico, centrado en habilidades operativas. Contrapuso a esta, una concepción de la práctica docente como compleja e indeterminada, en la que se involucran sujetos particulares en contextos específicos, y a la formación como una construcción - genuina y situada - de modos de actuar.

Los nuevos planes de estudio - 2001, 2009 y 2014 - recuperaron estas concepciones y propusieron como una de las condiciones para el logro de una formación pedagógica integral “*la visión de conjunto de toda la formación, a la que cada parte aporta desde su especificidad (...) que requiere de articulaciones e integraciones permanentes*” (G.C.B.A., 2001a, p.6). En esta dirección se buscó que cada instancia curricular respondiera a un objetivo de formación general, a la vez de brindar sus aportes específicos correspondientes a un área disciplinar o un campo de conocimiento.

La segunda condición fue que la estructura del nuevo plan se fundamentara en una visión dialéctica entre la teoría y práctica, lo que conduce necesariamente a una propuesta que involucre a los estudiantes en situaciones de práctica desde los inicios de la carrera. La propuesta amplió la definición de este acercamiento gradual a las escuelas a definirlo como “práctica docente”, en referencia al conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden a los conceptos de prácticas de enseñanza o a la tarea de “dar clase”. La currícula vigente caracterizó como imprescindible para la formación, al proceso de ida y vuelta entre teoría y práctica. El mismo, se concretaría en la construcción de marcos de análisis que habilitaran a los estudiantes para comprender e interpretar los supuestos que subyacen a las prácticas docentes observadas. Al mismo tiempo, estas experiencias en las escuelas retroalimentarían la apropiación de los saberes de referencia, resignificándolos.

A partir de estas premisas, se cuestionó el ordenamiento del plan anterior, basado en una lógica deductivo-aplicacionista sostenida en una concepción de la práctica como etapa cúlmine, de aplicación de conocimientos teóricos adquiridos previamente. Se asumió a la formación como proceso complejo y potente, en el que se entrecruzan los aportes de ambas dimensiones, teórica y práctica, en un diálogo permanente.

De este modo el plan vigente, tal como se anticipó, estructura los espacios curriculares en tres campos de formación, que se presentan simultáneos y complementarios a lo largo de la carrera.

► *Formación inicial en la práctica docente e identidad profesional. Los estudiantes toman la palabra.*

Las narrativas de los estudiantes describen el recorrido por los espacios curriculares distinguiendo dos momentos diferenciados en la formación docente, uno práctico, compuesto por los talleres del CFPP y otro teórico que reúne al resto de las instancias curriculares. Esta percepción parece direccionar las decisiones que los estudiantes toman al diseñar el recorrido,

“Y primero decidí avanzar con las materias porque todavía no me sentía capacitada para las prácticas, entonces después, ya más o menos cuando pude planificar y estar más preparada con respecto a las planificaciones sí...decidí hacer las prácticas...” (E1)

La afirmación de la estudiante parece expresar una concepción de la formación teórica como una etapa previa y necesaria para el logro de prácticas exitosas. Esta percepción se profundiza al concebir a la práctica como el espacio en que la formación teórica se *aplica* para comprobarse o refutarse.

“...todo eso que hace cuatro años venimos estudiando, poder ponerlo un poco en práctica y ver si es tan así, y...bueno, que toda esa preparación de años se pueda poner en práctica y ver qué es lo que sucede...” (E1).

Estas expresiones, que se replican en otras entrevistas, remiten a una concepción binaria de la teoría y de la práctica, que las supone entidades plenamente constituidas, cada una con sus propiedades específicas, a la vez que las ubica en un espacio, en forma independiente (Antelo, 2003).

Esta concepción binaria tiene implicancias al considerar que la teoría y la práctica son entidades plenas, con bordes, límites y significados unívocos; y desconoce el valor teórico de las prácticas al suponerlas como acciones desligadas de la teoría y reflexión.

En esta dirección, se puede interpretar en los siguientes fragmentos,

“En las prácticas del Taller 1 y 2 es como más observación...Y tal vez uno no da cuenta de otras cuestiones que también son importantes, que cuando uno vivencia el taller 3 y 4 es como más, ahí es cuando se implementa, se planifica y demás. Por lo que estaría bueno que se pueda hacer una implementación chiquitita al principio” (E 7).

“...hago como una crítica, los talleres deberían estar desde el primer año. Porque es como primero todo lo teórico y al finalizar la carrera es como que recién estás en contacto, con los chicos en lo que uno, de lo que uno está estudiando. Entonces es como que para mí estuvieron buenísimos porque me permitieron como aprender, esto de dar significado a todo lo que veníamos trabajando” (E7)

Las palabras de la practicante parecen desconocer el valor formativo de las experiencias en los talleres iniciales 1 y 2, que proponen la observación de actividades en el aula, su registro y análisis. Las prácticas de enseñanza observadas son percibidas como acciones atóricas. Al mismo tiempo, tampoco es percibida la observación como una actividad precedida y organizada por marcos conceptuales, ni por un lenguaje técnico que la clasifica, la ordena y la nomina. Este carácter precariza a la observación despojándola de su dimensión teórica – práctica y por lo tanto formativa.

Esta dificultad para visualizar las dimensiones involucradas en toda práctica docente se traduce en cierta tendencia que circula en las escuelas y atribuye a los saberes involucrados un carácter espontáneo. (Mombello, 2015) En este sentido la experiencia como *un mudo fundamento del hacer* es lo que vale, y ese accionar se decide en función de los emergentes de la realidad cotidiana.

Por su parte, Alliaud y Antello (2009) destacan que la docencia, como todo oficio, atesora ciertos secretos que se develan en el hacer cotidiano *“...una especie de vibración particular de la que son portadores los docentes y que no se pueden reducir a una lista de competencias. Van tomando forma en la práctica, a medida que se van enseñando y parecen ser productos de una rara fórmula (métodos, técnicas, modos de actuar) que en principio permiten distinguir lo que funciona bien de lo que no”* (p. 84)

En el relato de los estudiantes no se objetiva el significativo aporte que el observar y compartir las prácticas con otro experimentado ofrece.

Davini (1997) reconoce esta tensión entre las teorías y las prácticas y alerta sobre la necesidad de revertir la tendencia hacia la baja teorización o ausencia de teorías en la formación de los docentes. Identifica también en la formación, ciertas concepciones para las cuales las teorías son valoradas en tanto pueden ser *bajadas* a la práctica. Según los aportes de Onetto (cit en ibid) las teorías así entendidas, se vuelven *invasoras, censuradoras, sectarias o soberbias*. Estas experiencias con la teoría obturan en el estudiante la posibilidad de conectar las propias prácticas o las observadas con un marco teórico conceptual que les da sentido, y de pensar teoría - práctica en términos relacionales.

En ocasiones los estudiantes parecen esperar de la teoría saberes que pueden facilitar sus prácticas, tal vez más instrumentales. Esperan la “receta” del cómo hacer, sin visualizar que éste se respalda en una perspectiva teórica y se construye en contextos situados. Esta ausencia es vivida como un déficit de la carrera que no brinda ese saber hacer específico.

“me tocó una sala que era medio complicada, era sala de 4 pero eran muy dispersos. Entonces tenía que utilizar muchos recursos de los cuales no... o sea, en la formación no me dieron tantos recursos como para... Entonces me costó un poco eso de enganchar los recursos, el llamar la atención de los nenes de otra forma... La teoría todo eso no te lo da. Te lo da la práctica misma.” (E4)

Se desprende de las entrevistas una concepción acotada de la teoría, que se expresa en cierta dificultad para articular ambas dimensiones -teoría y prácticas - desde la complejidad.

Los estudiantes identifican en sus recorridos formativos ciertas experiencias que colaborarían en el afianzamiento de una concepción restringida de la relación entre teoría y práctica. Así, por ejemplo, los practicantes caracterizan algunas situaciones en las que la formación recibida en las materias teóricas y en los talleres parece no entrar en diálogo.

“me parece que en las prácticas y en las residencias, hay que valorar un poco más también lo que vivimos en el campo general. A eso voy, a esa idea. Como que lo general está bueno, y nos brinda muchas cosas y muchas herramientas que a veces no nos dejan utilizarlas o quedan de lado. Entonces estaría bueno que en las prácticas, se junten un poco más esos caminos y lo que vivimos en el campo general también podamos ponerlo en práctica” (E6)

Este reconocimiento de la escasa articulación entre las diferencias formativas surge como un tema recurrente en los estudiantes entrevistados.

En la misma dirección, otra de las tensiones identificadas por los estudiantes se materializa en un discurso en el que conviven elementos que promueven la innovación pedagógica con otros que, en ocasiones, resultan reticentes ante iniciativas que intentan recrear lo instituido. De este modo, se aleja a los practicantes de la posibilidad de pensarse como profesionales críticos y generadores de conocimiento. Así lo describe un practicante,

“Quise plantear como un tiempo para hacer otras cosas que no sean manejo de contenido, y... no, o sea me dijeron “no, no porque hay que mantener”

E2: ¿quiénes te dijeron? ¿Profesores o los maestros del aula?

No no, profesores de prácticas. Corriéndome como que no había tiempo, que era entendible, pero yo tenía ese espacio que me brindaba la docente... (...). Entonces ahí decís, “bueno, teóricamente está perfecto, está re bueno, me lo dan, yo lo adquiero, pero después quizás a veces eso no se puede poner tanto en práctica”. (E6)

Este tipo de experiencias pueden actuar en la formación inicial a modo de imposibilidad o de obstáculo a la hora de proyectarse como profesional reflexivo, cuyo hacer se nutre tanto de su formación teórica como de sus experiencias cotidianas en el aula.

Por otra parte, las concepciones descritas - sobre lo práctico, lo teórico y sus relaciones - y sus efectos sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes, circulan entre los pares, quienes se constituyen en voces autorizadas para repensar la formación.

“entre pasillos te dicen que no necesitas seguir al plan, que puedes hacer las materias, después el taller.” (E4)

Así, las ideas que los sujetos van construyendo a lo largo de la formación dan cuenta del entramado social en el cual éstos despliegan su actividad académica. De este modo, la escuela aparece como ámbito en el que se imbrican los procesos relacionales constituidos cotidianamente y como espacio en el que se negocian determinados significados. (Achilli, 2005).

► *A modo de conclusión. Algunos lineamientos para repensar la formación inicial en la práctica docente*

Deconstruir la particular concepción que los estudiantes elaboran sobre la teoría, la práctica y sus relaciones, y examinar los efectos que dicha construcción tiene sobre su proyección como profesionales de la educación, resulta un campo fértil para reflexionar sobre el proceso formativo, generar conocimiento situado, insumo para el diseño de posibles líneas de acción.

La mayoría de los entrevistados da cuenta de una perspectiva que podría caracterizarse como

aplicacionista, en tanto conciben a la teoría como condición previa para encarar exitosamente sus prácticas. La adopción acrítica de esta postura parece direccionar las decisiones que se toman al pensar el recorrido formativo, ya que al considerar a la formación teórica como imprescindible para afrontar las exigencias de las prácticas, algunos estudiantes posponen los talleres del CFPP. Este posicionamiento es opuesto al que vertebra los planes de estudio vigentes y el diseño de las trayectorias que se deriva de él replica, en parte, aquel propuesto por los planes de la década del 70, vigentes hasta el 2001.

Si bien la reforma de los planes de estudio del 2001, 2009 y 2014 han contribuido a la superación de una visión tecnicista e instrumental, centrada en un docente ejecutor, el análisis de las entrevistas devela cierto resabio de estas posturas teóricas. Es así que en las palabras de los practicantes coexisten concepciones contradictorias, en las que lo vigente se amalgama con lo superado. De este modo, se identifica a la teoría sólo con sus grandes desarrollos teóricos; se invisibiliza la dimensión teórica de las prácticas docentes; la teoría se aplica en la práctica y la práctica sirve para refutar o corroborar la teoría.

Todas estas formas de pensar tienen implicancias en el modo de proyectarse como futuros docentes. Es así que el pensar a la teoría y a la práctica como términos escindidos, está ligado necesariamente a un perfil de un docente transmisor de conocimiento, ejecutor de acciones, producto de decisiones que le resultan ajenas. Esto lo aleja de ser un futuro profesional que se perciba como generador de conocimientos, resultado de la reflexión sobre su práctica y de un diagnóstico comprensivo de la realidad educativa en la cual desarrolla su labor.

En síntesis, se trata de hacer un inventario de los componentes constitutivos de la propuesta formativa a fin de desarticular los obstáculos enquistados e identificar lo valioso para consolidarlo.

Se trata de acercar a los estudiantes a una concepción del trabajo docente que desacralice “la práctica” separada de la teoría y los reposicione en términos de praxis, desligándolos de rutinas desarticuladas y alienantes que se reproducen acríticamente.

Se trata de interpretar y proyectar la formación como una trama en la que los propios estudiantes sean interpelados como productores de conocimiento de sus prácticas, con un lenguaje particular que configure y consolide su identidad como tales.

» Bibliografía

- » Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- » Alliaud, A. y Antello, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique
- » Antello, E. (2003). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires: Santillana
- » Davini, C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- » Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- » Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- » Mombello, L. (2016). El docente en el siglo XXI. *Le monde diplomatique. Edición Especial Universidad Pedagógica Buenos Aires*. Febrero- Marzo 2016, 24-25.
- » Sautú, R. (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano

Documentos consultados:

- » GCBA (2009) *Documentos de Implementación Curricular*. Resolución N° 6635/12
- » GCBA (2009) *Plan de estudio para el Profesorado de Enseñanza Inicial*
- » GCBA (2009) *Plan de estudio para el Profesorado de Enseñanza Primaria*.
- » GCBA (2001a) *Lineamientos Curriculares de la formación docente para Nivel Primario*
- » GCBA (2001b) *Lineamientos Curriculares de la formación docente para Nivel Inicial*
- » GCBA (2014) *Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Nivel Inicial*. Resolución 2438/MEGC/14
- » INFD (2015) *Informe final Proyecto de Investigación N° 1933 - Convocatoria 2013*

Escenarios de la vida democrática en los institutos de educación superior: formas de gobierno, participación de los distintos actores y construcción de sentidos en el sistema formador

Fernández, Natalia Lucinda / ISFDyT N°35- lucindalucindo@gmail.com

Stahl Bürger, Tamara Anahí / ISFDyT N° 1 y 35 - tamarastahl@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia

Eje: Formación y Trabajo Docente

» Palabras claves: Formación docente – Democracia – Construcción de sentido

► Resumen

A partir de una serie de políticas que intentan recuperar el rol de la Educación dentro del desarrollo social y de lo público, que buscan garantizar una educación integral, una formación ciudadana comprometida con valores éticos y democráticos de participación y respeto por los DDHH, es posible interrogarnos: ¿Cuáles son las propuestas y promociones sobre la vida democrática en los institutos de educación superior de la provincia de Buenos Aires?; ¿Cuál es la participación de los distintos actores? ¿Cuáles son los sentidos, creencias, valores y significados que se construyen en cuanto, la vida democrática, lo político y lo escolar, dentro de las instituciones formadoras? Las instituciones educativas construyen subjetividades, creencias y valores a través de su vida política y de gobierno. En esta construcción de sentidos proporciona la formación de los docentes de la escuela obligatoria, que ha sufrido transformaciones que interpelan a la formación de ciudadanos y de sujetos políticos activos. El desarrollo, la promoción de formas de gobierno -institucional y jurisdiccional- bajo sentidos democráticos y participativos nos plantean un camino que permita fortalecer las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo obligatorio; y de avanzar hacia la reorganización del sistema formador.

► Presentación

Esta ponencia constituye un informe sobre el inicio de un proyecto de investigación de carácter interinstitucional en dos institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires.

Las instituciones educativas son un campo donde se construyen subjetividades, creencias y valores por parte de los diferentes actores institucionales. El desarrollo de políticas públicas que promuevan sentidos democráticos y participativos en las instituciones educativas nos plantea un camino que afianza la formación ciudadana con la Educación. A partir de una serie de políticas que intentan recuperar el rol de la Educación dentro del campo social y de lo público, que buscan una formación ciudadana comprometida con valores éticos y democráticos de participación y respeto por los derechos humanos, el presente proyecto de investigación buscará indagar las políticas públicas que se proponen y se promueven desde el ámbito nacional y jurisdiccional a los institutos de formación docente, a partir de la interrelación de tres dimensiones:

- » La forma y el fondo: las políticas públicas – nacionales, institucionales y jurisdiccionales - sobre la reorganización en valores democráticos y participativos de la forma de gobierno de los institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires;
- » La real participación de los actores en los diferentes espacios institucionales;
- » La construcción de sentido, creencias y valores, por parte de los docentes y estudiantes.

La investigación responde a un diseño cualitativo, orientado a la reconstrucción de sentido a partir de lo normativo, del discurso oral y de las prácticas reales.

El presente proyecto, busca cuestionar, las políticas educativas en cuanto la democracia, lo político y lo escolar que proponen y promueven los institutos de educación superior desde tres dimensiones de análisis: las políticas educativas nacionales, jurisdiccionales e institucionales sobre la organización de la vida democrática de los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Bs. As.; la participación de los distintos actores en los diferentes espacios institucionales y la construcción de sentidos, creencias y valores por parte de estos.

El enfoque de trabajo intenta comprender los fenómenos educativos desde una perspectiva compleja que analiza las políticas educativas y la normativa consecuente, las prácticas reales y la construcción de sentidos, como resultantes de la interacción entre las relaciones estructurales, las acciones colectivas y las percepciones y prácticas subjetivas, en un contexto socio-histórico específico. El paso de certezas dominadoras a incertidumbres escépticas.

► *La forma y el fondo: las políticas públicas – nacionales, institucionales y jurisdiccionales*

El sistema educativo ha atravesado transformaciones que se han profundizado en forma rápida en la década del noventa, vinculadas al orden global con lineamientos básicos de libre mercado, que ha transformado subjetividades y se ha vuelto el eje de funcionamiento de la sociedad mundial.

Los 90 estuvieron signados por una gran crisis de la educación pública Argentina. Se llevaron a cabo una serie de reformas sobre el sistema educativo bajo la premisa de políticas recomendadas por los organismos internacionales que aconsejaban la disminución del aparato del Estado para dar paso al accionar puro de los particulares que darían “suerte” a su propio destino. Así se sancionaron leyes que acompañaron el proceso de políticas neoliberales.

Destacamos, la Ley de Transferencia Educativa del año 1991, que fue parte de una serie de leyes de transferencia de establecimientos educativos a partir del año 1956, fue sancionada bajo la bandera de la descentralización constitucional del sistema educativo argentino pero respondió al desfinanciamiento de la educación por parte del Estado Nacional. Quien no giró nuevos fondos a las provincias ni aumentó la partida de coparticipación, que permitiera sostener a las jurisdicciones los nuevos establecimientos educativos dentro de los sistemas provinciales⁶². Con esta ley se transfieren los establecimientos de Nivel Medio y Superior no universitario. También se sancionaron como parte de un paquete de medidas, la Ley de Educación Superior, en el año 1995 y dos años antes, la Ley Federal de Educación, fuertemente controvertida, que no llegó a implementarse en la totalidad del territorio argentino.

Fue la Ley de Educación Superior⁶³, sancionada en el año 1995, recientemente reformada, que conforma el Nivel Superior del sistema educativo con las Universidades y los Institutos Superiores Formadores. Desde el año 1969, los institutos nacidos de la vieja Escuela Normal de Paraná se encontraban administrados conjuntamente con la enseñanza media.

62 Los trabajos de investigación señalan que la transferencia constituyó básicamente un desplazamiento de responsabilidades financieras y administrativas desde el nivel nacional a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires. Implicó una mayor carga presupuestaria para las administraciones provinciales y la Ciudad de Buenos Aires (y un alivio fiscal para el nivel nacional), y en muchos casos contribuyó al deterioro de la calidad de la prestación del servicio educativo (Bravo, 1994; Kisilevsky, 1998; Echart, 1998; Repetto, 2001). (Feldfeber, M. 2009, pág. 28)

63 Ley de Educación Superior N° 24.521

“En 1992 se profundizaron medidas descentralizadoras (iniciadas en la dictadura de 1976) cuando se transfirieron los Institutos de Formación Docente (ISFD) a las provincias, alterando su dependencia histórica del Estado Nacional. Antes de esto, hasta 1985 la Educación Superior no Universitaria había formado parte, junto con la educación media, de la DINEMS (Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior). Esto marcó a las instituciones de formación docente no solo en términos burocráticos-administrativos sino que se articuló con una gramática institucional muy cercana a la de las instituciones para las que formaban, lo que algunos estudios denominaron isomorfismo de la formación (“Braslavsky y Birgin”, 1992; “Davini”, 1995 citado en Birgin A, Pineau, P, 2014), proveniente del diseño organizacional normalista”. (Birgin A, Pineau, P, 2014, p.19-20)

En el contexto del siglo XXI con marchas y contra marchas en la recuperación del rol del Estado y en la profundización de las prácticas democráticas y participativas, en Argentina, la normativa educativa se ha reformado a nivel nacional desde el año 2006⁶⁴ cuya política educativa ha puesto la mirada en la democratización de la escuela secundaria y los institutos superiores de formación.

En este marco, se han establecido una serie de políticas públicas que intentan recuperar el rol de la Educación en lo público. Entre ellas, garantizar una educación integral, una formación ciudadana comprometida con valores éticos y democráticos de participación y respeto por los derechos humanos.

Nos preguntarnos ¿Qué sucede en los Institutos de Formación Docente en cuanto la democratización de las formas de gobierno? ¿Cuáles son los roles que desempeñan los distintos actores? ¿Qué sentidos se construyen dentro de los institutos formadores?

Las instituciones educativas construyen subjetividades, creencias y valores a través de su cultura, su vida política y de gobierno. En esta construcción de sentidos, los institutos formadores, cumplen un rol protagónico en la formación de los docentes de la escuela obligatoria, que ha sufrido transformaciones en su extensión⁶⁵, en sus diseños curriculares teniendo como eje a la formación de ciudadanos y de sujetos políticos activos, críticos comprometidos con valores éticos y democráticos participativos.

El desarrollo y la promoción de formas de gobierno –nacional, institucional y jurisdiccional- bajo sentidos democráticos y participativos, en los institutos de formación docente, nos plantean un camino que permita fortalecer la democratización de los niveles del sistema educativo obligatorio, a través de la coherencia de una formación docente inicial y de avanzar hacia la propia reorganización del sistema formador en perspectiva del movimiento estudiantil, la participación de los distintos actores en la estructura de gobierno y la democratización de los diferentes espacios, que discurra el proceso de inercia con matriz en la escuela secundaria en dirección al nivel superior.

Es claro que los Institutos de Formación Docente han sufrido un cambio en las condiciones de su funcionamiento, no solo la descentralización y la vida bajo la concertación de políticas entre distintas jurisdicciones sino que se ha alterado, la vida institucional en los preceptos que plantea hoy los lineamientos de la reforma educativa a lo largo de todo el sistema educativo argentino, a raíz de los cambios políticos y sociales que se han sucedido.

En los Institutos de Formación Docente, se producen y reproduce la vida institucional bajo políticas educativas compartidas entre distintos niveles del sistema educativo. En el caso de la provincia de Buenos Aires la normativa regulatoria para la vida de los institutos formadores confluye en varias ocasiones con la del nivel secundario. Construyendo políticas educativas que navegan, dentro de los institutos formadores, constantemente entre la escuela obligatoria y el nivel superior.

► *La construcción de sentidos: de lo jurídico a lo subjetivo: Tensión, apropiación, resignificación: redefiniciones y reconfiguraciones*

En los Institutos de Formación Docente confluyen varias problemáticas que le son propias en la persistencia de las tradiciones y las prácticas heredadas dentro del sistema y en esto, su forma de gobierno.

64 Ley Nacional Educación N°26.206

65 LNE N°26.206

Terigi, F (2004), ubica como uno de los problemas de las políticas docentes, el del cambio en las condiciones de funcionamiento del sistema educativo, y de las respuestas de las políticas educativas frente a ellos, en particular considerando la posición que asignan a los docentes. La autora plantea la complejidad y la tensión entre sistemas preparados para funcionar bajo determinadas condiciones que no pueden responder adecuadamente cuando esas condiciones de funcionamiento se alteran; señalando que ciertas transformaciones que pretendemos en la enseñanza son improbables sin cambios sustantivos en las condiciones en que tiene lugar la escolarización.

En este sentido nos interpela la tensión que señala Terigi, F (2008) entre “lo mismo y lo común”. ¿Cómo planteamos escenarios de vida democrática cuando se constata que lo mismo no es lo común? ¿Cómo se garantizan formas participativas cuando entran en el escenario de la vida educativa subjetividades que no eran esperadas? ¿Cómo se democratiza el conocimiento cuando hay diferentes posibilidades de apropiación?

En este sentido se tratará de pensar la institución, en tanto figura intersticial, lugar eminente donde el ejercicio de poder es condición de posibilidad de un saber, y donde el ejercicio del saber se convierte en ejercicio de un poder. La institución como lugar de encuentro entre los estratos y las estrategias, entre archivo de saber y diagrama de poder donde se mezclan y se inter-penetran sin confundirse. Pero, a la vez, espacio en el que los procesos de subjetivización surgen como condición de posibilidad tanto del pensar como del resistir. Resulta posible encontrar allí una clave para entender los procesos de normalización, pensar las relaciones entre verdad, poder y sujeto, para promover nuevas formas de subjetividad, que desafíen el tipo de individualidad que nos ha sido impuesto, a través de prácticas, a través de saberes, reorganizando nuestro propio discurso pedagógico.

La institución educativa, donde archivo de saber y diagrama de poder se mezclan y se inter-penetran sin confundirse (Deleuze, 1987). Espacio, geografía que condicionará los modos de subjetivación, según los juegos de verdad, según las relaciones de poder.

Se trata de entender de qué modo el conjunto de prácticas, interpeladas por un escenario de vida democrática, que constituyen el saber, formas de hablar, formas de ver, se transforman, se modifican dando lugar a nuevos “regímenes” en el discurso y en el saber, a la vez que una indagación genealógica que busca desmontar las diferentes estrategias, dispositivos, tecnologías a través de las cuales el poder se ejerce.

El problema que concierne a lo que somos, a cómo percibimos, a cómo nos entendemos, cómo fuimos pensados, en qué trama histórica nos constituimos como sujetos. Se trata de desafiar las formas impuestas para poder crear, en otro juego estratégico formas diferentes, que desafíen la individualidad que hemos heredado.

“Las prácticas de sí, que sin embargo no inventa el individuo, constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social” (Foucault, M, 1994, p.122) Desde esta perspectiva queremos indagar las relaciones entre sujeto y verdad. ¿Cómo entra el sujeto a formar parte de una determinada interpretación, representación de la verdad? De allí que se pueda pensar este trabajo como un capítulo dentro de una ontología histórica de nosotros mismos: en relación a la verdad; en relación al poder; en relación a la ética. En este sentido, si tratamos de pensar la educación, la práctica educativa, habrá que pensarla también, en relación a la verdad, al poder y la ética.

Desde esta perspectiva, consideramos que el trabajo requiere una apertura que cuestione las formas en que las instituciones educativas contribuyen a la construcción de subjetividades, creencias y valores a través de su vida política y de gobierno. La democracia es la base de nuestra forma de gobierno, es una forma de vivir. Nos dice Apple y Beane (2000)

“es el concepto por el que medimos la sabiduría y el valor de las políticas y los cambios sociales, el anclaje ético que buscamos cuando nuestro barco político parece ir a la deriva; y es la medida que utilizamos para calcular el progreso político de otros países, así como su posición comercial con el nuestro”. (p.18)

Para que las personas desarrollen una forma de vida democrática, deben tener la oportunidad de aprender y aprehender lo que esa forma de vida significa, desde su praxis. Ya no pensamos la democracia desde lo enunciativo normativo sino la construcción y significación desde la misma acción. Es

en la realidad concreta y la conformación institucional que se propicia y promueve la vida democrática dentro del sistema educativo.

Por otra parte, a partir de los aportes de Díaz, R, Gúber R (1986) consideramos que todo hecho social es plural en su estructura, debiendo abordarse desde diferentes dimensiones y que toda acción humana produce significado.

“No es el caso de si los sujetos sociales tienen o no conciencia de lo que hacen o si se representan equivocadamente sus movimientos. La cuestión es que las relaciones intersubjetivas o entre grupos o clases o sujetos sociales son, también, relaciones entre sus significados”. (Díaz, R, Gúber R, 1986, p. 124)

Nos proponemos la búsqueda del proceso de construcción de significados de los actores educativos en los institutos de educación superior, recortando la significación, la apropiación y reconfiguración de lo jurídico, desde la interpelación de dos de los actores institucionales: los docentes y los docentes en formación.

Se buscará analizar la tensión, la paradoja que abren los escenarios de la vida democrática a través de prácticas de inclusión, cuando se hace evidente que lo “mismo no es lo común”; ¿Cómo se traduce la vida democrática en las prácticas cotidianas de la vida institucional? ¿Cómo se interpreta, cómo es interpelada, modificada, enriquecida cuando llegan otros “otros”, cuando se abre el juego a nuevas formas de ser, que se traducen en nuevas prácticas?

Cómo el ordenamiento democrático implica la aparición de nuevos sujetos, que modifican las prácticas, que resignifican la institución. A la vez, la institución reconfigura la construcción de subjetividades. En este sentido recuperamos un ordenamiento curricular que sostiene que:

“Las instituciones no sólo son, como sostenía Loureau, las formas sociales visibles en cuanto están dotadas de una organización jurídica y/o material para realizar su finalidad, como los Institutos de Formación Docente. Ellas son y se fabrican a partir de la invisibilidad de una urdimbre simbólica, de un magma de significaciones imaginarias que autoriza su visualización. La institucionalidad es la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado, y es el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales. La institucionalidad, como un lenguaje, ordena y otorga sentidos y significación al flujo de experiencias, expectativas y sensaciones singulares. Por su parte, los docentes formadores son los agentes de una gramática (cf. Tyack y Cuban, 2001). Y desde allí nos interpela a contribuir a la autonomía del educando, a su integración social crítica, al pleno desarrollo de sus potencialidades, otorgándole protagonismo a través de una activa participación grupal y comunitaria” (DGCyE provincia Buenos Aires, Diseño curricular para la educación superior, nivel inicial y primario, p.24)

► *A modo de conclusiones preliminares*

Partimos de la idea en que los Institutos Superiores de Formación de la provincia de Buenos Aires, habitan en la confluencia de tensiones que le son propias pero también heredadas e impuestas de la escuela secundaria, la vieja escuela normal y el nivel superior, pensado desde el mundo de las universidades que enarbola la bandera de la autonomía. Así las últimas transformaciones en sus políticas públicas, sitúan a los institutos superiores dentro de un imaginario que se construye entre la ansiada reforma universitaria, con medidas como: la creación de un Consejo Académico Institucional⁶⁶ integrado por los claustros de docentes y estudiantes, promoción de los centros de estudiantes y participación estudiantil⁶⁷, incorporación de la investigación a los proyectos de cátedra, la designación de docentes por concurso público de antecedentes⁶⁸, la incorporación de la figura del ayudante de cátedra; y por otro lado, la regulación administrativa verticalista desde el ministerio de educación

66 DGCyE provincia Buenos Aires, Res. Nº 918/01

67 Ley prov. Bs As Nº 14581/2013, Res. CFE Nº 23/07 (Plan Nacional de Formación Docente) y la Res. CFE Nº 72/08

68 DGCyE prov. Bs As, Res. Nº 5886/03

jurisdiccional, con el dictado de normas regulatorias que ofician de marco y conservando la inercia de la escuela secundaria⁶⁹.

“muchos alumnos quedamos por fuera. En mi caso y en el de muchos, de los alumnos que cursamos en otro piso nunca nos enteramos que tuvimos elecciones y no votamos. Existe una gran distancia entre lo que sucede arriba y lo que sucede abajo de un mismo edificio”. [...] Hay tradiciones que se empezaron a mover [...] estamos viviendo un proceso de transición en el exterior y en el interior y nuestro instituto no es mas que una caja de resonancia que interpola el afuera entre sus cuatro paredes. Y como en todo proceso intermedio entre el pasado y futuro, se vuelve un espacio muy rico para el estudio del comportamiento del humano en sociedad. (Estudiante, tercer año, Instituto de Formación Docente)

Desde la construcción de lo que consideramos este intersticio del sistema educativo - zona gris- y en miras de las políticas educativas que proponen y promueven la democratización de los institutos de formación docente, los docentes y los docentes en formación construyen subjetividades sobre lo político, lo participativo, el rol de escuela y la democracia.

En esta redefinición, traducción de los niveles, entre el momento subjetivo y el momento objetivo de la cultura, buscamos pensar qué ocurre allí, qué formas impensadas emergen. Por qué prácticas contradictorias parecen responder al mismo diseño curricular. En este sentido quizás haya una tensión entre dos modos de entender lo democrático: entre un sentido liberal, de tradición anglosajona, y un sentido participativo, latinoamericano. Por otra parte buscaremos analizar las contradicciones, el encuentro, entre prácticas heredadas, anquilosadas y un marco jurídico que apunta a la democratización de las prácticas.

Nota: Este artículo se encuentra en prensa del VII Seminario Internacional: Valorización de la profesión y la formación docente. Buenos Aires: Kipus

► Bibliografía

- » APPLE, M (1987) Educación y poder. Madrid: Paidós.
- » APPLE, M, BEANE, J. A. (2000) Escuelas democráticas. Madrid: Morata.
- » ARENDT, H (2009). ¿Qué es la política? Bs As: Paidós.
- » BIRGIN, A (2006) Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo, en TERIGI, F. (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Bs As.: Siglo XXI.
- » CULLEN, C. (2009) Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires: La Crujía.
- » CULLEN, C. (2013) Perfiles éticos-políticos de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- » DELEUZE, G (1987). Foucault. (V. Pérez, Trad.) Buenos Aires: Paidós.
- » DIAZ, R; GUBER, R; SORTER, M; VISACOVSKY, S (1986) La producción de sentido un aspecto de la construcción de las relaciones sociales. México. Asociación Nueva antropología.
- » DUBET, F (2004) ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? en Tenti, E. (org) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- » FOUCAULT, M (1994). Hermenéutica del Sujeto. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- » FOUCAULT, M. (2010). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión (Segunda ed.). (A. G. Camino, Trad.) Bs As: Siglo Veintiuno.
- » FELDFEBER, M (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina, Linhas Críticas, vol 15, núm 28, enero-junio, pp. 25-43. Brasil: Universidad de Brasilia.
- » GUBER R (2005) El salvaje metropolitano, Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós.
- » MARTÍNEZ BONAFE, J (2003) La ciudadanía democrática en la escuela memoria de una investigación, en Martínez Bonafe, J (coord.) Ciudadanía, poder y educación. Barcelona: Grao.
- » MOUFFE, C (1999). El retorno de lo político comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. España: Paidós.

69 DGCyE prov. Bs As, Res. Nº 2383/05

- » PINEAU, P, BIRGIN, A (2014) Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina una mirada histórica para pensar el presente. Buenos Aires: UBA.
- » RIGAL, L (1996) La escuela popular y democrática un modelo para armar. Buenos Aires: Revista Crítica Educativa N1.
- » TERIGI, F (2004) La enseñanza como problema político. En Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela (Comp.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » TERIGI, F (2008) “Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común”. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela, Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires, Del Estante. pp. 209 – 222. ISBN 978-987-1335-11-4.
- » ZARINI, H (1998) “Constitución Argentina comentada y concordada. Texto según la reforma de 1994”. Buenos Aires. Astréa.

La Práctica Docente en contextos de vulnerabilidad: Enseñar hoy en las escuelas públicas en Bariloche

Fourés, Cecilia / Universidad Nacional de Río Negro-Sede Andina- cfoures@unrn.edu.ar
Fernández, M. Soledad / Universidad Nacional de Río Negro-Sede Andina - msfernandez@unrn.edu.ar
Birgin, Jimena / Universidad Nacional de Río Negro-Sede Andina - jbirgin@unrn.edu.ar
Chrestía, Mabel / Universidad Nacional de Río Negro-Sede Andina - mchrestia@unrn.edu.ar
Fontana, Andrea / Universidad Nacional de Río Negro-Sede Andina - andreafontanabariloche@gmail.com
Cutsaimanis, Analía / Universidad Nacional de Río Negro-Sede Andina - acutsaimanis@unrn.edu.ar
Ilarri, Natalia / Universidad Nacional de Río Negro-Sede Andina - natalia_ilarri@hotmail.com
Peña, Jonathan / Universidad Nacional de Río Negro-Sede Andina -, jonys_jp92@hotmail.com
Kalko, Liliana / Universidad Nacional de Río Negro-Sede Andina - lilikalko@gmail.com
Casella, Verónica / Universidad Nacional de Río Negro-Sede Andina - verocasella@hotmail.com
Berger, Priscila / Universidad Nacional de Río Negro-Sede Andina - prisol78@yahoo.com.ar

Tipo de trabajo: Ponencia

Eje: Formación y Trabajo Docente

» Palabras claves: Práctica Docente – Prácticas de enseñanza – Sectores Vulnerables- Políticas Educativas- Interdisciplina

► Resumen

Partimos del reconocimiento de la práctica docente como una actividad compleja, única e imprevisible la cual, para ser analizada, requiere indagar lo acontecido al interior de las aulas en las instituciones educativas tomando en consideración los contextos económicos, políticos, sociales y culturales donde esas prácticas adquieren significado.

¿Cómo se desarrollan las prácticas docentes en las instituciones de Nivel Primario y Medio públicas que atienden a sectores de la sociedad caracterizados como vulnerables? ¿Cómo se lleva a cabo la enseñanza de las distintas asignaturas? ¿Cómo se resignifica la normativa emanada de Nación y Provincia en las escuelas? Problematizarnos desde estas grandes preguntas es lo que motiva el presente proyecto. Buscamos construir conocimiento en torno a la práctica docente desde sus condiciones reales de presencia y existencia en las instituciones educativas de Nivel Primario y Medio en nuestra localidad.

Como toda realidad compleja, la práctica docente toma forma en la intersección entre diferente ámbitos: la actividad de enseñanza que realizan los docentes cotidianamente, las políticas educativas que definen instancias gubernamentales (Nacionales y Provinciales) y la particularidad que estas prescripciones adquieren en las instituciones.

Nuestro propósito es construir conocimiento con el objetivo que el mismo se constituya en herramienta para los docentes de los distintos niveles del sistema educativo (Primario, Medio y Universitario) en una búsqueda de generar procesos de calidad educativa que ayuden a la inclusión de los alumnos, particularmente de aquellos sectores sociales históricamente excluidos del sistema educativo.

En cuanto a la perspectiva metodológica, nos encontramos conjugando un enfoque cualitativo, con énfasis en la perspectiva antropológica y los recursos etnográficos (Rockwell, 2009). Las observaciones de sala de clase y las entrevistas en profundidad, así como las indagaciones documentales, son los instrumentos que utilizaremos.

► *Introducción*

En Argentina tras la promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN 26.206/06) se estableció la obligatoriedad del nivel secundario asistimos a la implementación de políticas educativas que tuvieron como objetivo generar procesos de mayor inclusión en el nivel. Esta ampliación de la cobertura.

En este contexto el problema que se traslada al interior de las instituciones educativas es el de brindar una educación de calidad frente a la heterogénea población que componen las aulas. Alumnos que antes se encontraban excluidos del sistema se encuentran ahora al interior de las instituciones educativas.

Ante este panorama nuestra investigación se centra en la indagación de las prácticas docente cotidiana, particularmente en las prácticas de enseñanza, al interior de las escuelas de Nivel Primario y Medio atravesadas y bordeadas por las políticas educativas nacionales y provinciales.

¿Cómo se desarrollan las prácticas docentes en las instituciones de Nivel Primario y Medio públicas que atienden a sectores de la sociedad caracterizados como vulnerables? ¿Cómo se lleva a cabo la enseñanza de las distintas asignaturas? ¿Cómo se resignifica la normativa emanada de Nación y Provincia en las escuelas? Problematicarnos desde estas grandes preguntas es lo que motiva el presente proyecto (aprobado en Junio de 2016 por Resolución Rectoral N° 368/16. PI-UNRN 40-B-473). Buscamos construir conocimiento en torno a la práctica docente desde sus condiciones reales de presencia y existencia en las instituciones educativas de Nivel Primario y Medio en nuestra localidad.

Desde la constitución de un grupo de trabajo interdisciplinario, buscamos construir conocimiento con el objetivo que el mismo se constituya en herramienta para los docentes de los distintos niveles del sistema educativo (Primario, Medio y Universitario) en una búsqueda de generar procesos de calidad educativa que ayuden a la inclusión de los alumnos, particularmente de aquellos sectores sociales históricamente excluidos del sistema educativo.

► *Objetivo General*

Como equipo interdisciplinario, nuestro objetivo es construir conocimiento en torno a la práctica docente en Nivel Primario y Medio, focalizando en este último nivel en las actividades de enseñanza (particularmente en Física, Lengua, Química y Matemática) que los profesores desarrollan en su tarea cotidiana. Sostenemos para ello una concepción de la práctica situada atravesada por variables contextuales institucionales y de políticas educativas.

Buscamos que, como formadores de formadores, lo conocido y profundizado en nuestra actividad de investigación resulte insumo para mejorar nuestra propia práctica. Así también nuestro propósito es conformar un espacio institucional que esté pensando, investigando y construyendo conocimiento en torno a los niveles primario y secundario al cual puedan recurrir los docentes de estos niveles educativos en la búsqueda de una formación permanente (Cursos, Seminarios, Grupos de Reflexión sobre la práctica).

► *Objetivos específicos:*

Profundizar la problemática de las prácticas docentes cotidianas en diversos universos empíricos (niveles primario y secundario), explorando diferentes instrumentos metodológicos, tanto cualitativos como cuantitativos.

- » Analizar las diversas intervenciones (particularmente en las asignaturas: Química, Física, Lengua y Matemática) y metodologías (materiales y recursos didácticos, uso de TIC) que el docente construye en el ámbito de la enseñanza en escuelas de Nivel Medio públicas de nuestra localidad que trabajan con sectores vulnerables.
- » Indagar, las políticas educativas definidas para los niveles primario y secundario por las instancias

gubernamentales nacionales y provinciales. Indagar sobre, los sentidos y significados que los docentes en sus prácticas cotidianas atribuyen a dichas prescripciones.

- » Construir experiencia teórica y práctica que ayude al mejoramiento de las prácticas cotidianas, brindando a los docentes herramientas epistemológicas y metodológicas de intervención en el ámbito del aula.
- » Caracterizar las intervenciones docentes en escuelas primarias relacionadas con el paso de los niños del nivel primario al nivel medio en instituciones educativas públicas que trabajan con sectores vulnerables en la ciudad de S.C. de Bariloche.
- » Analizar los sentidos que los docentes en escuelas primarias que trabajan con sectores vulnerables en la ciudad de S.C. de Bariloche producen y reproducen en relación las vinculaciones del Nivel Primario con el Nivel Medio.
- » Diversas hipótesis poseemos como investigadores al inicio de nuestro recorrido. Desde una concepción metodológica cualitativa socioantropológica buscamos explicitarlas en forma de supuestos para lograr su objetivación y abordarlas durante el trayecto investigativo:
- » Las aulas de las escuelas públicas poseen una gran heterogeneidad (social, cultural, entre otras) que incide en las situaciones y propuestas de enseñanza que realiza el docente.
- » Los docentes poseen supuestos de homogeneidad sobre el grupo de alumnos que inciden en sus propuestas de enseñanza
- » Algunos docentes apelan a propuestas de enseñanza que no logran problematizar ni motivar a los alumnos del Nivel Medio
- » Algunos docentes no utilizan habitualmente recursos tecnológicos (TIC) en sus propuestas de enseñanza
- » En las instituciones educativas no se propician espacios de trabajo compartido entre los docentes lo cual incide en llevar adelante una práctica aislada y en soledad.
- » En las instituciones educativas no se logra resignificar y apropiar situadamente las normativas emanadas de las políticas públicas provinciales y nacionales.

Con estos objetivos y sobre estas hipótesis es que nuestro trabajo de campo comenzará a configurarse en diferentes espacios y con distintos actores que nos permitirán describir y comprender estos escenarios.

► *Fundamentación*

La escuela primaria ha sido un nivel educativo obligatorio desde los inicios del sistema educativo argentino (Ley 1420 de 1884). Su cobertura se acrecentó con los años teniendo aumentos considerables en determinados períodos de nuestra historia.

En el caso de la escuela Media, es un nivel educativo cuya obligatoriedad se formuló recientemente (Ley Nacional de Educación Nro. 26206 del año 2006) ampliando su cobertura en los últimos años a partir de políticas educativas que persiguieron la inclusión como meta.

En el caso del Nivel Superior (como es el caso de nuestra Universidad - la UNRN - por ejemplo) también ha visto ampliada su cobertura a partir de una política de Estado (Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior N° 24521/95) que delineó un rol central asumiendo la creación de nuevas universidades en diversos lugares del país. De esta manera, los trayectos educativos de los sujetos que asisten a la universidad se construyen en una historia educativa que incide en los conocimientos que los estudiantes poseen cuando llegan a

nuestras aulas. Así, las dificultades que se pueden encontrar en un nivel posterior pueden tener su raíz en los niveles precedentes.

Iniciamos este proyecto de trabajo pensando que los progresos que se logren tendrán su impacto concreto en las prácticas docentes de las instituciones educativas de nuestra localidad. Entendemos que los avances que podemos realizar en esta dirección (tendiendo al mejoramiento de prácticas cotidianas) contribuyen a la ampliación de las posibilidades de significar un conocimiento social, racional y fundamentado para el enriquecimiento concreto de dichas prácticas. Consideramos que la generación de un grupo de trabajo formado por docentes y estudiantes (futuros docentes) de nuestra Sede Andina-UNRN posibilitará repensar articulaciones en los niveles primario, secundario y superior.

Entendemos la necesaria relación entre formación, investigación y extensión como pilares de nuestra universidad. Nuestras indagaciones en los niveles primario y secundario permitirán aportar en amplios sentidos en tanto aborda el análisis y la comprensión de lo que acontece en ambos niveles para que este conocimiento nos permita, como formadores de formadores, enriquecer nuestras propias prácticas. En este sentido, consideramos que los conocimientos que construyamos en el proceso de investigación retroalimentarán las distintas asignaturas que los integrantes del grupo de investigación tenemos a cargo en diversas carreras de grado. Así, se podrán realizar jornadas de trabajo para socializar con los colegas de las distintas carreras de nuestra institución los conocimientos y avances generados en el proceso de investigación. Además, lo conocido en este proyecto será insumo para brindar formación a los docentes de los niveles educativos primario y medio (Cursos, Seminarios, Grupos de Reflexión Docente).

También contamos con la posibilidad de concretar relaciones interinstitucionales como estrategia de articulación para interactuar con grupos dedicados a temas afines. En este sentido, nos proponemos compartir los conocimientos construidos en el marco de este trabajo con otras instituciones de educación superior (universitarias y no universitarias). Así, una meta a mediano plazo sería lograr organizar una Jornada a nivel regional (patagónico) para generar una instancia de encuentro de diversos equipos de otras instituciones de nivel superior que estén investigando sobre Prácticas Docentes.

Si bien los universos empíricos de la presente investigación son vastos (Nivel Primario y Nivel Secundario) en el caso del Nivel Primario será abordado particularmente por algunos integrantes con la perspectiva de conformar un grupo más amplio con otros posibles integrantes pertenecientes al Instituto de Formación Docente de Bariloche. Esto implicaría la posibilidad de avanzar en la constitución de un Programa de Investigación.

► *Metodología:*

Consideramos que las construcciones teóricas, epistemológicas y metodológicas van de la mano en busca de la complejidad de lo real. Es la realidad concreta de las aulas la referencia y punto de partida constante del ámbito que nos convoca intentando contextualizar las prácticas docentes en dimensiones históricas, sociales y políticas que las inciden y atraviesan.

En cuanto a la perspectiva metodológica, nos encontramos conjugando un enfoque cualitativo, con énfasis en la perspectiva antropológica y los recursos etnográficos (Rockwell, 2009). Las observaciones de sala de clase y las entrevistas en profundidad, así como las indagaciones documentales, son los instrumentos que utilizaremos. Estos recortes etnográficos que realizaremos sobre la vida cotidiana al interior de las instituciones educativas, los salones de clases, las interacciones docentes serán contrapuestos con definiciones teóricas que orientarán nuestro análisis en un proceso de reflexividad continua (Rockwell, 2009, Guber, 2001). Además, utilizaremos aportes de un enfoque cuantitativo para el tratamiento de algunas dimensiones de la investigación. Acordamos con la aceptación de la complementariedad de ambos enfoques, el cualitativo y el cuantitativo, para el abordaje de la realidad compleja.

Los recursos metodológicos cualitativos que utilizaremos son las entrevistas, abiertas y semiestructuradas, las observaciones de clases con registro escrito. También se realizarán análisis de un corpus documental de entes gubernamentales y oficiales (leyes, decretos, normas, Diseños Curriculares) de carácter nacional y/o provincial sobre políticas educativas.

Respecto a los recursos metodológicos cuantitativos, estos se refieren fundamentalmente al empleo de instrumentos como las encuestas estructuradas para indagar sobre algunas temáticas particulares.

➤ *Grado de avance de la investigación*

El presente proyecto es de muy reciente aprobación y en el comienzo de trabajo conjunto nos encontramos centrando la labor en tres líneas: 1) antecedentes y estado del arte; 2) indagación sobre políticas educativas del momento en el nivel de educación secundaria 3) relevamiento de escuelas para comenzar el trabajo de campo.

1) Trabajo en torno al estado del arte

En cuanto a antecedentes y estado del arte, la consigna de trabajo abordada en el grupo es poder indagar cada uno de los participantes investigaciones aquellos trabajos que con anterioridad han incursionado en un acercamiento a nuestro objeto de estudio y así acceder a una mirada sobre lo hecho y dicho en este sentido. Esto permite conocer los caminos recorridos por otros, los avances en la exploración y el tratamiento de la problemática aquí abordada. La línea de trabajo con las que comenzamos a realizar esta indagación se enmarca en un eje central: práctica docente. Este eje consideramos que es clave no sólo para realizar la búsqueda de antecedentes sino que también para, construir ejes de sentido que orienten luego el trabajo de campo.

En torno al análisis de la práctica docente, se comienza la revisión a partir de trabajos que han enfocado la problemática desde una perspectiva antropológica. En este marco se encuentra una contribución muy importante al objeto de estudio de esta investigación. La antropología ha realizado, y lo sigue haciendo, fundamentales aportes en lo que se refiere a la investigación de los problemas de educación en sectores en condiciones de vulnerabilidad y este es el sentido de relevar algunos de ellos.

Presentamos en este trabajo, sin pretensión de exhaustividad, algunos estudios realizados en América Latina desde la perspectiva etnográfica. Es el caso la antropóloga Elena Achilli en su trabajo *Práctica docente y diversidad sociocultural* (1996) realiza un importante análisis sobre los procesos escolares interconectados con múltiples procesos de segmentación urbana, los cuales penetran el espacio escolar y lo constituyen en un particular ámbito de prácticas interculturales. De la misma autora, *Escuela, familia y etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana* (2003) contextúa el trabajo del aula desde la co-construcción con el contexto social, más general, y el escolar. Desde el acercamiento al espacio cotidiano de las escuelas de la pobreza se puede observar cómo incide el deterioro de este espacio de trabajo en las subjetividades de docentes y alumnos.

Así, consideramos que las configuraciones de herramientas, prácticas y saberes que se conjugan dentro de las aulas pueden comprenderse desde las lógicas que les son intrínsecas. Desde esta perspectiva entendemos la relevancia del presente trabajo en tanto se encuentra entre nuestros propósitos el de indagar en la incidencia que tienen en las escuelas las políticas públicas emanadas desde las diferentes instancias estatales. En este sentido, la originalidad del presente proyecto se relaciona con indagar en la articulación entre las dimensiones macro y microsociológica en un contexto de cambios culturales condensados específicamente en políticas estatales dirigidas a ampliar el universo de niños y adolescentes que concurren a establecimientos escolares. Continuando con trabajos que se constituyen en antecedentes para esta investigación, Patricia Redondo (2004) en su texto *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, releva particularmente el aporte en torno a ser docente en las escuelas que trabajan en contextos de pobreza, los cuales ven configuradas sus identidades a partir de la complejidad de ocupar múltiples posiciones en permanente movimiento entre el enseñar y el asistir. También encontramos aportes en otros autores como Redondo y Thisted (1999) que analizan la escuela “en los márgenes” tomando como objeto de análisis las influencias contextuales que vive la escuela como un factor limitante de la posibilidad de educar puede encontrar una propuesta alternativa a partir de problematizar la pobreza y abordar la escuela como un espacio de constitución

de sujetos pedagógicos y producción de aprendizajes relevantes para los niños que habitan en los márgenes.

Recuperamos, además, aportes como los de Susana Barco (1988) en sus postulaciones acerca de los “saberes docentes; Daniel Feldman (1999), en sus incursiones investigativas en la línea del pensamiento del profesor en el desarrollo de su práctica profesional; Marta Souto (1993) en sus enfoques sobre la clase escolar; Edith Litwin (1997) por su contribución específica a los estudios de las narrativas en el oficio de enseñar y la construcción de la categoría configuraciones didácticas. Por otra parte, Gloria Edelstein (1995) aporta al aspecto metodológico de las prácticas de la enseñanza como problema de conocimiento que se genera en relación con un objeto de estudio particular (conocimiento disciplinar) y con sujetos particulares, que se construye casuísticamente en relación con el contexto.

2] La política educativa para el nivel medio en la provincia de Río Negro

En cuanto a la indagación sobre políticas educativas del momento en el nivel de educación secundaria, nos encontramos abocados particularmente a recopilar normativas actuales y vigentes de los niveles Primario y Medio y sobre este último nos centramos particularmente en el análisis de los nuevos Diseños Curriculares.

Actualmente la Provincia de Río Negro se encuentra, luego de muchos años, en un plan de reforma curricular por parte del gobierno. La Dirección de Nivel ha remitido a todas las escuelas de la provincia los diseños básicos y orientados de la Versión 0 para ser trabajados. Así lo manifiesta la Nota Múltiple 982/16 que llegó a estas instituciones: “...se remiten los documentos de trabajo de la Versión 0 del Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de Río Negro. Los mismos serán distribuidos, en formato digital, en los establecimientos de Educación Secundaria de todas las Modalidades: Secundaria, Técnica, Jóvenes y Adultos y CEM Rural - Entorno Virtual, para ser trabajados en la Jornada Institucional del día 25 de agosto del corriente, que ha sido agregada por Resolución N°2864/16 con el propósito de brindar los espacios de consulta y debate propios del proceso de construcción de la ESRN” (Doc. prov. DNM, 2016, pág. 1). Nos interesa tener un acercamiento a las modalidades de consulta, discusiones y trabajo que se realizan en las instituciones educativas (fase recién comenzada) y la posterior implementación de la reforma.

Por el momento nos encontramos analizando, de los 22 documentos entre Diseños Básicos y Orientados, aquellos aspectos que tienen que ver con nuestros campos de conocimientos: fundamentación pedagógica, didáctica y de aprendizaje así como las áreas disciplinares de física, química, matemáticas y lengua y literatura.

3] El ingreso al campo

En cuanto al relevamiento de escuelas para comenzar el trabajo de campo, las personas comprometidas en esta investigación están participando, de hecho, en tareas de formación de recursos humanos en las carreras de grado de los profesorados de Física, Química, Lengua y Literatura y en el área de Ingreso de la Sede Andina en la Universidad Nacional de Río Negro. Algunas de las actividades por ellas desarrolladas exigen, permanentemente, coordinación interinstitucional con escuelas de la localidad. El equipo de investigación encontró siempre buena disposición para establecer acuerdos de trabajo en este sentido por lo cual consideramos, en un inicio, que encontraremos predisposición en las instituciones.

San Carlos de Bariloche posee una conformación social particular en la cual los sectores que caracterizamos como vulnerables se concentran hacia la periferia del sur de la ciudad en la zona denominada como “El Alto”. Las escuelas de nivel medio con las que se trabajará son instituciones que no necesariamente se encuentran en esta periferia de la ciudad ya que también nos acercaremos a escuelas que si bien se ubican en la zona más urbanas y en el centro de la ciudad, su población estudiantil la componen alumnos que viven en la zona de “El Alto”. No obstante, nos interesa acercarnos prioritariamente a escuelas de la zona periférica ya que estas escuelas son muchas veces evitadas por personal docente y olvidadas por las instituciones de formación docente que realizamos diversos trabajos interinstitucionales.

Nuestra indagación se dirigirá a escuelas que albergan jóvenes de sectores sociales a los que

comenzamos a llamar “vulnerables” por contar con altos indicadores de repitencia, desgranamiento, sobreedad. Familias en general que se encuentran frente a trabajos inestables o precarizados, jóvenes que muchas veces ven dificultada su continuidad en el nivel por tener que acompañar a familiares mayores a realizar trabajos temporales o tener que salir ellos mismos a trabajar o realizar tareas del hogar mientras los mayores se encuentran trabajando.

El trabajo que comenzaremos a realizar docentes y estudiantes de la UNRN pertenecientes a este proyecto de investigación en estas escuelas será el de en principio, como se mencionara anteriormente, contactar a las instituciones mediante los equipos directivos para comenzar a realizar entrevistas y observaciones en el contexto de la escuela, trascendiendo en una primera etapa el trabajo únicamente en las aulas dado que lo que nos interesa en esta primer aproximación es describir los contextos de producción y reproducción de prácticas docente en escuelas medias que trabajan con sectores vulnerables articulando esta mirada con la prescripción de las políticas públicas, sus interpretaciones realizada por los actores institucionales.

► Consideraciones finales

En este primer acercamiento que estamos generando entre el análisis, construcción y discusión de referentes teóricos y estado del arte junto con la búsqueda de políticas educativas relativas al nivel, lo que nos interesa es poder construir una descripción detallada de las prácticas cotidianas en estos contextos con la intención de producir junto a los docentes, estrategias de intervención que mejoren su tarea a la vez que acerquen el trabajo entre Universidad y escuela media.

► Bibliografía

- » Achilli, E. L. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*, Ediciones Homo Sapiens, Rosario.
- » Achilli, E. L. (2000): Investigación y formación docente. Colección Universitas, Serie Formación Docente, Laborde Editor. Rosario.
- » Achilli, E. L. (2003). *Escuela, Familia y Etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- » Barco, Susana (1988) “Estado actual de la pedagogía y la didáctica”. En Revista Argentina de Educación nº 12. Buenos Aires.
- » Camillioni Alicia., Davini Cristina. y otros (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- » Edelstein, G y Coria, A (1995) *Imágenes e imaginación Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.
- » Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1985) “Escuela y clases subalternas”. En: *Educación y clases subalternas en América Latina*. IPN – DIE. México
- » Feldman, Daniel (1999) *Ayudar a enseñar*. Aique. Buenos Aires.
- » Fenstermacher, Gary (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza*. Paidós. Madrid
- » Guber, R. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma. Bogotá.
- » Litwin, Edith. (1997) *Las configuraciones didácticas*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- » Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Buenos Aires.
- » Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

La formación de la identidad de los Profesores en LE Inglés como alfabetización académica en la interculturalidad

Fuertes Fernández, María Candela / ISP "Dr. Joaquín V. González" - maria.candela.fuertes@gmail.com

Lasa, Cecilia / ISP "Dr. Joaquín V. González" - cecilia_ev_lasa@hotmail.com

Martínez, María Eugenia / ISP "Dr. Joaquín V. González" - eugenia.martinez@hotmail.com.ar

Menán, Carina / ISP "Dr. Joaquín V. González" - cmenan@hotmail.com

Verdelli, Ana / ISP "Dr. Joaquín V. González" - ana.verdelli@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia

Eje: Formación y Trabajo Docente

» Palabras claves: Profesor - Inglés - Formación - Identidad - Alfabetización académica

► Resumen

La formación de Profesores en LE Inglés en CABA no es ajena a los avatares sociales de la última década. Prueba de ello es el extenso caudal de normativa vigente que aborda el fenómeno de la interculturalidad, al que entendemos como el encuentro desestabilizador de al menos dos culturas, a partir del cual las respectivas representaciones suscitan una reflexión acerca de la identidad propia y ajena. Es una instancia constitutiva de la identidad que se construye en la formación inicial de los ingresantes, un contenido y una práctica insoslayable que las instituciones formadoras procuran mediante un proceso de "enculturación" o "alfabetización académica". No obstante, este proceso no se presenta sin conflictos en tanto está mediado por las representaciones de los actores educativos en torno al objeto y sujetos de estudio. Este panorama suscita una pregunta tridimensional: cómo se piensa el ingresante en relación con su objeto de estudio, cómo concibe el cuerpo docente al estudiante y cómo conceptualizan el objeto de enseñanza/aprendizaje. Perseguimos como objetivo general comprender la representación identitaria intercultural que el futuro profesor en inglés desarrolla en el primer año de su formación respecto de sí y de su relación con la lengua y cultura de enseñanza. Específicamente, intentaremos caracterizar sus representaciones sobre la lengua y la cultura materna y extranjera; describir sus representaciones sobre los enfoques educativos de su disciplina; caracterizar sus representaciones respecto de sí mismos como agentes promotores de interculturalidad. Este trabajo, enmarcado en el proyecto anual financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente "Representaciones en torno a los futuros docentes en inglés de CABA: identidad e interculturalidad", que ya ha transitado medio año, favorecerá el entendimiento del estado de la formación inicial del profesor en inglés del sistema estatal en relación con la propuesta de la normativa vigente.

► Palabras introductorias: aproximaciones al problema y objetivos de investigación

Los procesos sociales, culturales, políticos y económicos que han puesto en crisis el paradigma de la Modernidad han interpelado el estatuto de la docencia en general (Tiramonti y Montes, 2008) y han hecho mella de manera singular en la formación de los profesores en lenguas extranjeras (en adelante, LE), particularmente inglés, en un contexto exolingüe como el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA). De hecho, la legislación promulgada en la última década así lo evidencia en

la importancia adjudicada al fenómeno de la interculturalidad y el plurilingüismo. En esta línea, resulta insoslayable el precedente que sienta el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras para la CABA* (en adelante, *DCLE*) al promover la reflexión acerca de lo intercultural, entendido como el conjunto de “aspectos que tienen que ver con lo que va surgiendo a partir de la distancia y el contraste con lo propio” (2001, p. 25). Estos caracteres, diez años después, se agrupan en el núcleo “Interculturalidad” del *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario de Lenguas Extranjeras* (INFD, 2010; en adelante, *PM*), que enfatiza “los aspectos interculturales del aprendizaje lingüístico desde una perspectiva de interés, respeto y valorización del otro, y de distanciamiento crítico respecto de lo que suele aceptarse como natural” (p. 151). En una misma línea, el *Marco de Referencia de la Educación Secundaria Orientada, Bachiller en Lenguas* (Resolución CFE 142/2011) propone “acceder al conocimiento del diferente y, gracias a esa experiencia de la alteridad, descubrir facetas de la propia identidad” (p. 7). Por último, los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del área de Lenguas Extranjeras* (Resolución CFE 181/2012; en adelante, *NAP*) propugnan una perspectiva intercultural que “apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas” (p. 1). En virtud, entonces, de las definiciones provistas por la normativa vigente, entendemos que una situación educativa intercultural tiene lugar en el encuentro desestabilizador de al menos dos culturas, a partir del cual las representaciones de cada cultura suscitan una reflexión acerca de la identidad propia y ajena. Se trata de una instancia constitutiva de la identidad docente que comienza a gestarse en los primeros años de su formación como profesor en LE inglés.

Este conjunto de documentos normativos nacionales, elaborados a partir de la Ley de Educación Nacional (N° 20.206/2006), han complejizado los roles y responsabilidades educativas de los profesores en LE, y por ello han planteado grandes desafíos en la formación superior inicial. Este nuevo paradigma en lo que respecta a la enseñanza de LE se propone como el principio estructurante de los planes y programas de estudio de las carreras de profesor en LE. Su formación *desde* una perspectiva intercultural y *en* ella resulta prioritaria para su futura inserción en nuestro actual contexto educativo. Es por eso que el *PM* señala: “el reconocimiento de la alteridad requiere, de los agentes que intervienen en el acto didáctico, una formación en la cual las nociones de relatividad y multiplicidad ocupen un lugar determinante” (p. 175). La adopción de una práctica profesional intercultural se erige, entonces, como práctica y como contenido de los que el futuro docente ha de apropiarse para identificarse como tal. A esta luz, la formación de su identidad como profesor en LE inglés se entiende como una instancia de “enculturación” en tanto remite a un proceso de cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989) que implica, según Carlino, que docentes y demás actores institucionales “esté[n] dispuest[os] a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (2005, p. 15; cfr. 2013: p 370). Tal instancia de mediación adquiere así la fuerza de una forma específica de alfabetización académica en la formación de la identidad intercultural de los ingresantes.

No obstante, al horizonte propuesto por la normativa no se llega sin conflictos por la mediación de la alfabetización académica ya que en ella se ponen en tensión diferentes representaciones sobre la lengua, la figura del estudiante y del docente que complejizan el proceso. Las representaciones sociales se corresponden con “un sistema de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en el mundo material y social [...]; segundo, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al ofrecerles un código de intercambio social” (Moscovici, 1973, en Wagner et al., 1999: p. 2; nuestra traducción). Por su doble naturaleza de objeto-proceso, tienen una incuestionable injerencia en la trayectoria de formación. Frente a este panorama, planteamos un interrogante tripartito: cómo se piensa el ingresante en relación con su objeto de aprendizaje, cómo concibe el cuerpo docente al estudiante y cómo conceptualiza al objeto de enseñanza. Para abordar esta pregunta, perseguimos como objetivo general comprender la representación identitaria intercultural que el futuro docente de LE inglés desarrolla en el primer año de su formación respecto de sí y de su relación con la lengua y cultura de enseñanza. Asimismo, postulamos los siguientes objetivos específicos: caracterizar las representaciones que los ingresantes desarrollan de la lengua y la cultura propias y que aprenden; describir las representaciones que los futuros profesores despliegan sobre la pedagogía de enseñanza de su disciplina; caracterizar las representaciones de los ingresantes respecto de sí mismos como agentes promotores

de interculturalidad. Este trabajo, enmarcado en el proyecto financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente “Representaciones en torno a los futuros docentes en inglés de CABA: identidad e interculturalidad”, favorecerá un mayor entendimiento del estado de la formación inicial del profesor en inglés del sistema educativo estatal en relación con la propuesta de la normativa vigente.

► *Tipo de diseño y metodología utilizada*

El tipo de diseño de nuestra investigación es interpretativa (Sirvent, 2012). En relación con el tratamiento de la información recabada, este será cualitativo puesto que permite explorar con mayor intensidad las varias dimensiones del objeto de investigación: la reflexión identitaria intercultural en la formación de formadores, las representaciones sobre el docente de LE inglés como profesional del lenguaje y educador, las representaciones en torno a las lenguas y las culturas fuentes y metas. La población estudiada está compuesta por la cohorte de ingresantes 2016 a ISP “Dr. Joaquín V. González”, ENS en LV “Sofía E. B. de Spangenberg” e IES en LV “Juan Ramón Fernández”. Entre las unidades de análisis, consignamos la normativa ya referida, los diseños jurisdiccionales, los planes de estudio de dichos institutos de formación docente vigentes al comienzo de la ejecución del proyecto, los programas de las materias comunes del primer año de los Profesorados. Entre los instrumentos de recolección de la información, proponemos: encuestas a estudiantes al comenzar el ciclo lectivo, entrevistas a profesores, entrevista a rectores y jefes de carrera. En el presente trabajo, analizaremos los datos recolectados hasta el momento: encuestas a estudiantes, entrevistas a docentes y programas.

► *Estudiantes de cara a la alfabetización académica en la interculturalidad*

El trabajo sobre la alfabetización académica del ingresante supone reconocer una trayectoria cultural previa (Carlino, 2005, p. 15). Para indagar en él hemos administrado encuestas presenciales (125) a la población que en abril de 2016 se encontraba cursando la materia Lengua Inglesa I en las tres instituciones participantes para intentar recuperar el perfil de quien se inicia en los estudios superiores, quien será referido de modo numérico: “E1” se corresponde con el primer estudiante encuestado. Hemos categorizado las respuestas en cuatro tipos: aquellas que vinculadas con la carrera (motivos de su elección, jerarquización de las materias de primer año, y su respectiva justificación), las conectadas con su biografía lingüística (dónde se ha aprendido el idioma inglés y conocimiento de otras lenguas), las ligadas con el mundo del trabajo (si los estudiantes se desempeñan en el ámbito laboral, si piensan hacerlo luego de graduarse, y los correspondientes motivos), y, finalmente, aquellas que recuperan la visión de los estudiantes respecto de la enseñanza de LE en la escuela. El entrecruzamiento de la primera y la última categorías revela una tendencia en la que el vínculo entre formación e interculturalidad es mínimo y prevalecen concepciones tecnicistas.

Notamos, en primer lugar, una interesante discrepancia en relación con las representaciones relativas a las dimensiones instrumentales y formativas de la enseñanza de LE y el lugar que ocupa en ella las reflexiones culturales. El *DCLE* observa que la lengua se constituye como medio para acceder a fines ulteriores, por lo que “el valor instrumental (...) es prácticamente una consecuencia inevitable de su aprendizaje” (2001, p. 21). En lo que respecta al valor formativo, “este diseño curricular lo aborda desde la perspectiva de un proyecto educativo comprometido con la dimensión social y cultural” (p. 21). La lengua deja de concebirse como un mero inventario léxico, gramatical y fonológico para pensarse en íntima relación con procesos mayores de democratización, y esa dimensión es la que ha de explotar la alfabetización académica. En este sentido, el perfil inicial de los ingresantes para tal trayectoria parecen promisorias. De hecho, de la totalidad, poco más de la mitad de ellos (69) indican haber elegido la carrera motivados tanto por interés en el idioma como por la docencia: “quería dedicarme a la educación y siempre tuve facilidad con el idioma” (E48), “dos pasiones: enseñar; inglés y su cultura” (E53). De la otra mitad, 19 estudiantes señalan únicamente interés por el idioma -“siempre me gustó aprender idiomas, inglés en particular” (E13), “amo el idioma” (E15), mientras que 15 apuntan a la vocación docente o al gusto por la enseñanza -“para educar” (E19), “creo tener vocación” (E23). No obstante, al momento de jerarquizar las materias de primer año en

virtud de su importancia, 121 ingresantes ponderan aquellas que son específicas a la disciplina y al campo lingüístico (Lengua Inglesa, Gramática Inglesa y las vinculadas con Fonética y Fonología) por sobre las pedagógicas (Didáctica General, Pedagogía, Psicología Educacional) o las que se relacionan con la formación de docente en LE (Aproximación a la Práctica Docente, Didáctica Específica, Trabajo de Campo), jerarquizadas por 40 ingresantes. Llama la atención que en la elección de materias del primer año son sumamente escasas (solo 4) las menciones de asignaturas relacionadas con la cultura (Geografía y Cultura, Introducción a los Estudios Interculturales, Introducción a los Estudios Literarios), aunque no todas las instituciones analizadas ofrecen en sus materias iniciales espacios curriculares que abrevan sobre aspectos culturales.

Una segunda lectura sobre las dimensiones instrumentales y formativas conduce a preguntar cómo estas variables se visibilizan en la representación del objeto de estudio cuando los ingresantes lo conciben como instancia curricular de la escuela primaria o secundaria. En este sentido, emerge la pregunta respecto de hasta qué punto quienes eligen formarse como profesores lo hacen motivados por el valor formativo o si reproducen, en su decisión, el valor instrumental. De hecho, de los 15 participantes que en la pregunta anterior indican un interés primordial por la docencia, solo 8 reconocen el aspecto verdaderamente formativo del aprendizaje de una LE. Los demás lo asocian a la transmisión de un contenido instrumental. Una conducta similar se observa entre los 69 estudiantes que declaran haber elegido la carrera a causa de un interés por la docencia así como por el idioma. Solo 12 admiten en la enseñanza de LE un valor verdaderamente formativo. Asimismo, cuando el grupo de 20 estudiantes que se identifica con la dimensión formativa esgrime razones acerca del propósito de incluir otras lenguas en la escuela, solo 5 sostiene que estas también portan un valor educativo: el portugués se jerarquiza en virtud de la integración con países latinoamericanos; el alemán, francés, guaraní, japonés e italiano se piensan como medio para acceder al conocimiento de otras culturas. El resto se apoya en representaciones vinculadas con la instrumentalidad de las lenguas: el portugués como herramienta comercial dentro del MERCOSUR; el chino como “la lengua global del futuro”, el francés por su uso en el resto del mundo.

Motivo de la elección de carrera	Propósito de enseñar inglés en la escuela	Verbatim
Interés por el idioma	Valor Instrumental	“herramienta necesaria para el mundo de hoy” (E13); “ampliar herramientas de comunicación” (E44); “insertar al alumno en un mundo globalizado” (E65); “este idioma significa mejores posibilidades de trabajo” (E101)
Interés por la enseñanza	Valor Instrumental	“proveer a los alumnos de un idioma universal que es de mucha utilidad” (E8); “enseñar la lengua del comercio internacional requerida por muchas empresas” (E21); es el más usado globalmente” (E31); “aumentar las posibilidades de salida laboral” (E93)
	Valor Formativo	“abrir los horizontes de los alumnos” (E2); “contribuir al desarrollo intelectual” (E19); “se generan otras formas de pensar” (E23); para aprender otras culturas” (E103)
Interés por el idioma y la enseñanza	Valor Instrumental	“permite una mejor adaptación a un mundo globalizado” (E14); “para mostrar a los estudiantes diferentes opciones de carreras a futuro” (E22); “porque es un conocimiento que hoy en día se ha vuelto imprescindible para desarrollarse en ámbitos académicos y/o profesionales” (E26); “para introducirse en el mercado laboral” (E45); “es la lengua franca mundial” (E52); “poder darle a los alumnos otra aptitud que sirva de ayuda para su futuro” (E56)
	Valor Formativo	“conocer otras culturas nos abre las puertas a otras realidades, a otros puntos de vista” (E4); “para repensar nuestra propia cultura y abrir nuestras mentes a lo diferente y lo nuevo” (42)

Las encuestas arrojan una tendencia reductiva que permite conceptualizar la representación de la cultura como objeto de estudio por parte de los ingresantes a la carrera de Profesorado en Inglés. Dicho término es pasible de dos definiciones. Por un lado, se piensa la cultura como lo que hemos dado en llamar “objeto souvenir”: la constitución cultural de los pueblos aparenta ser un objeto estático y homogéneo y su estudio es un fin en sí mismo al que se accede sin compromiso crítico. La representación de docente concomitante con esta concepción de cultura es la de un “docente guía

de turismo”, que exhibe a sus estudiantes los iconos culturales más relevantes, sin promover una reflexión al respecto. Por otro lado, se presenta la definición de cultura en clave intercultural, entendida como el trabajo reflexivo que se propone “contribuir a la percepción de un mundo en el que conviven varias lenguas y culturas heterogéneas en diferentes relaciones de poder” (DCLE, 2001, p. 27) y a la vez supone “la percepción de rasgos de la propia identidad cultural a partir de los procesos de diferenciación propiciados por la LE” (NAP, 2012, p. 35).

Las encuestas parecieran indicar que los ingresantes entienden que el mundo académico y profesional se rige por la dimensión instrumental de la enseñanza de la lengua, incluso aunque esta tendencia no actualice las motivaciones por las deciden formarse en la carrera docente. La alienación entre aspectos lingüísticos discursivos y los pedagógicos cobra espesor cuando un tercer componente resulta enajenado: factores culturales, correspondientes tanto con la lengua meta como con la lengua materna. Tal separación despoja a la formación docente en LE de su interculturalidad. Las apreciaciones que se desprenden de este análisis nos permiten esbozar una hipótesis incipiente en el marco del proyecto de investigación: el estudiante de profesorado en inglés no se representa como educador intercultural.

► *Docentes como alfabetizadores académicos en la interculturalidad*

Aquí se estudiará el corpus de programas curriculares recopilados hasta el momento y entrevistas presenciales realizadas a los docentes para analizar hasta qué punto estas instancias de mediación pueden operar sobre el perfil de ingresante. El elenco de programas consigna tres de las materias de primer año consideradas “troncales” por los estudiantes de las instituciones estatales de formación (A, B, C): Fonética y Fonología I (FI), Gramática I (GI) y Lengua Inglesa I (LI). Dado que la inquietud por lo intercultural es más visible en esta última asignatura, se ha entrevistado a algunos de los docentes para profundizar la información obtenida de los programas. Para facilitar la referencia, docentes y programas serán referidos con números: “D5, C”, por ejemplo, remite al docente entrevistado en quinto lugar de la institución C; “GI1, A” consigna el primer programa analizado de GI de la institución A.

En primer lugar, la tendencia en los siete programas de FI es no explicitar aspectos vinculados con la interculturalidad en el proceso de alfabetización de los ingresantes. Este rasgo sugiere que los aspectos interculturales no constituyen un objeto de problematización. De todas formas, es posible rastrear categorías vinculadas con lo intercultural como concepciones de la lengua y cultura maternas y la lengua y cultura extranjeras. En los programas de FI, la lengua materna aparece en su mayor parte ignorada, salvo uno (FI3, A) en donde se construye como presencia negativa para la producción de los sonidos de la LE: la diferencia en la actividad articular que supone la producción de las diversas lenguas puede actuar en detrimento de la posibilidad de pronunciar correctamente la lengua objeto. Subyace una concepción de LE en su aspecto fonológico despojada de posibles interacciones con la lengua propia y de connotaciones culturales que las hagan ingresar en un diálogo. Se prescinde “[d]el hecho [...] de que ‘la naturaleza social de la lengua’ sea ‘uno de sus caracteres internos’, y de que la heterogeneidad sea inseparable de ella” (Bourdieu, 1985, p. 7). Descuidar el aspecto productivo de las diferencias conduce a una óptica binaria desde la cual la LE se constituye básicamente como modelo a imitar, que niega en la mayoría de los casos la lengua materna y descarta toda posible tensión entre ambas -solo reducida a la corrección. La lengua objeto de enseñanza y aprendizaje se asemeja así a un instrumento a incorporar y asimilar de modo acrítico y pasivo, lo que explica objetivos pedagógicos tales como: “la formación docente deberá promover el entrenamiento para que los graduados sean cada vez más hábiles y capaces de enfrentar las necesidades que la sociedad les demande” (FI5, A). En el marco propuesto por la instancia curricular, “enfrentar” las demandas sociales implicaría someterse a ellas sin una distancia crítica: la lengua en su aspecto fonológico es un modelo que como tal solo permite ser admirado, copiado e incorporado de modo pasivo.

Los programas de GI, por su parte, también se muestran poco sensibles a la alfabetización del estudiante en la interculturalidad. Al igual que en FI, se percibe una concepción técnica de la lengua: los contenidos de los cuatro programas analizados hasta el momento revelan, en general, que esta se piensa como estructura o sistema alienado de aspectos culturales e interculturales. Tres de los programas, (GI1 y GI2, A; GI1, B) proponen un enfoque comparativo español-inglés para mejorar

la comprensión en LE y los problemas de enseñanza-aprendizaje de la LE que se puedan presentar. Ninguno explicita la posibilidad de que la LE puede contribuir a mejorar la relación con la propia lengua, que es un mero instrumento facilitador de la comprensión de la LE. Cuando la lengua materna no cumple ese rol, se la reduce al estatuto de “interferencia” (GI3, A). Es por eso que en la metodología de los programas analizados el tratamiento del error tiene lugar exclusivamente en términos de corrección. Estos reduccionismos actúan en detrimento de la perspectiva intercultural del estudio de la LE:

La posibilidad de aprendizaje de lengua(s) extranjeras(s) instala procesos fundamentales de sentido, procesos vinculados con la inquietud que provocan los modos diferentes de significar, con el extrañamiento que produce la diferencia [...]. El contraste y la distancia con lo propio dejan al descubierto, en la LE, al otro y su alteridad, al otro y sus modos diferentes de constitución de sentidos (DCLE, 2001, p. 21).

Al anularse la fértil heterogeneidad que supone el contacto de la lengua materna con la LE, se amenaza la construcción de sentidos críticos. Por esto, no termina de cuajar la propuesta de los programas estudiados cuando consideran la posibilidad del desarrollo del pensamiento crítico a partir del debate y la argumentación. Dada una concepción de la gramática en términos de estructura, que despoja el lenguaje de sus dimensiones identitarias y culturales, entendemos que la postura crítica se limita a la eficacia en la aplicación de las herramientas teóricas propuestas por los respectivos marcos gramaticales, como indica uno de los programas en relación con una metodología que “se basa en una combinación de tratamiento teórico con aplicación práctica inmediata en el análisis de oraciones y párrafos” (GI3, A).

Finalmente, los programas de LI se construyen de modo paradójico en lo que respecta a su estatuto en la alfabetización intercultural de los ingresantes. Por un lado, a diferencia de las materias anteriores, presentan alusiones directas o indirectas a cuestiones sobre la relación entre culturas y, en algunos casos, a la cultura propia. Entre los objetivos leemos: “reflexionar sobre [...] el rol de la [lengua inglesa] en el contexto socio-cultural actual, en especial en Latinoamérica y Argentina” (LI1, A); que los alumnos “reflexionen sobre la lengua inglesa como objeto de estudio y su rol dentro del contexto socio-histórico de la posmodernidad, la globalización, en especial en Latinoamérica y Argentina” (LI3, A). En la fundamentación de LI2, A se propone que la materia “incentiva el desarrollo de una actitud reflexiva y de respeto hacia valores y principios éticos de tolerancia y diversidad cultural presentes en la sociedad contemporánea” y en la de LI4, A que la materia “enfatisa [...] la importancia de una actitud reflexiva y abierta hacia otras culturas”. Ahora bien, estas indicaciones no conciben con la concepción de lengua que los programas manejan, que se reduce a su función instrumental, como ya se anticipa en los programas de FI y GI: la lengua se concibe con un medio para “la expresión de otros fines técnicos/expresivos” (LI1, A); “alcanzar precisión y fluidez” (LI2, A) y además lograr un “dominio de la LE...imprescindible para ofrecer a sus futuros alumnos un modelo adecuado” (LI4, A). La lengua comprendida de este modo debe entonces mejorarse, incorporarse, afianzarse a partir del ejercicio gramatical y fonológico, del abordaje de diversas tipologías textuales y de la inclusión de vocabulario, organizado de acuerdo a áreas temáticas: “Los temas abarcados son, mayormente, conceptos referidos al entorno cotidiano, a las actividades diarias y al mundo que nos rodea” (LI1, A). No obstante, los programas no explicitan los supuestos que subyacen a las concepciones de lengua que los organizan, lo cual actúa en detrimento de una actitud crítica sobre el objeto de enseñanza/aprendizaje.

Los programas de LI se diferencian de los de FI y GI en tanto muestran una sensibilidad más evidente en lo que refiere a la alfabetización intercultural, pero sin abordar la noción de conflicto que esta perspectiva supone. La entrevista a los docentes revela que los estudiantes parecen reclamar, a partir de las inquietudes que perciben los profesores, ser “alfabetizados” en aspectos ligados con la materia, la institución y la lengua (D1, C; D2, A; D5, A y B): están “ávidos de explicaciones” (D5, A y B). En lo que respecta a la lengua como objeto de estudio, los contenidos mínimos de sus materias tal como lo especifican en las entrevistas parecen separar el conocimiento metalingüístico del uso de la lengua y de sus aspectos culturales; por ejemplo, se enumeran como áreas diferenciadas “contenidos léxico-gramaticales” (D1, C; D3, A), “reflexión metalingüística” (D1, C), “literatura” (D2, A), “socio-lingüística” (D2, A) o “la enseñanza del inglés en el mundo” (D2, A). Esta separación no contribuye a

problematizar la lengua como instrumento diáfano de expresión y comunicación, y de este modo no se logra asir los aspectos socioculturales que participan de su opacidad. No se propicia, entonces, lo que Walsh denomina “interculturalidad crítica” (2009) que condice con la propuesta de “contribuir a la percepción de un mundo en el que conviven varias lenguas y culturas heterogéneas en diferentes relaciones de poder” (DCLE, 2001, p. 27). Lo intercultural se presenta como fenómeno ajeno a observar y no como dimensión constitutiva de la alfabetización, lo cual le quita fuerza formativa.

Por último, la representación de lengua con la que los programas de estas tres áreas curriculares operan se vincula de modo estrecho con la representación de la identidad docente que promueven en tanto instancia alfabetizadora. Señala Chacón, quien analiza los procesos de construcción de la identidad profesional en la formación del docente de inglés en Venezuela:

Durante la formación inicial estos docentes construyen la identidad profesional con base en el sistema de creencias culturales que informan y forman la identidad colectiva profesional en sus diversas comunidades de práctica y estas creencias, moldean la identidad en cuanto a quiénes son, cómo se ven ellos mismos y cómo ven a los demás miembros de la comunidad donde participan y negocian significados (2010, p. 29).

Si los programas proponen la lengua como un instrumento alienado de la cultura que lo contiene y a la que alimenta, y como medio maleable de expresión que no ofrece resistencia alguna para un hablante cuya lengua materna no coincide con la que estudia, la figura identitaria del docente que emerge es la del profesor como modelo a imitar. Así, el rol docente conlleva la responsabilidad de encarnar el modelo y el objetivo pedagógico que predomina es que los futuros docentes puedan acercarse a ese modelo a través de la detección y corrección de errores, tanto propios como de sus pares, para que además en un futuro estos puedan reproducir este modelo detectando y corrigiendo los errores de producción de sus estudiantes. A modo de ejemplo, puede citarse el de F1: la reflexión más frecuente que se fomenta en los alumnos es hacia la interlengua, concebida como un estadio evolutivo cuyo fin último es acercarse al dialecto RP *-Received Pronunciation-*, elección dialectal para la que no se ofrece justificación. La identidad lingüístico-discursiva, docente y académica del ingresante parece representarse como un *locus* vacío, por lo que el proceso de alfabetización se reduce a un relleno por parte del profesor-modelo. En este trayecto, la propia historia lingüística y discursiva del estudiante se desdibuja dada la relevancia del concepto de modelo, y se desintegra la dimensión intercultural: el futuro profesor en inglés es técnico y no formador. El examen parcial de entrevistas y programas indica que poco se incide sobre el perfil inicial del estudiantado.

► Reflexiones finales

Este trabajo ha abordado la inserción inicial de los ingresantes al Profesorado en Inglés en su formación profesional y sus primeros pasos en la construcción de su identidad de docente. Hemos entendido este proceso como “enculturización” y “alfabetización académica” hacia la interculturalidad que propone la normativa vigente. Para su estudio, hemos analizado encuestas a estudiantes, entrevistas a docentes y programas de materias.

Las encuestas han arrojado datos en apariencia paradójicos. Por un lado, los ingresantes manifiestan acercarse a la carrera a causa de un marcado interés por la profesión docente. Pero, por otro, esta motivación se inscribe en una línea instrumental no necesariamente acompañada por una variable formativa. Asimismo, no entienden la lengua y cultura objeto de estudio en términos críticos: fluctúan entre un desinterés por los factores culturales y, si se los representa, se lo hace en términos de “cultura souvenir”. Se intuye entonces una representación del docente en LE como un profesional que o bien no incorpora la dimensión intercultural en su práctica o solo lo hace, cual guía de turismo, desde la técnica.

El escrutinio de programas y entrevista a docentes revela la mínima incidencia con que se opera sobre el perfil del ingresante. A pesar de que las propuestas normativas plantean la incorporación de la dimensión cultural y ciudadana como componente inalienable de la formación docente, se observa una marcada jerarquización del conocimiento disciplinar técnico. La óptica instrumental sobre la

lengua visible en los tres campos disciplinares seleccionados limita un abordaje crítico del objeto de estudio y esto hace que el proceso de enculturación/alfabetización académica del profesor en inglés no incursione con profundidad en la dimensión intercultural expuesta en el marco legal vigente.

La contraposición del perfil del ingresante con las formas de mediación docente hasta aquí estudiadas no garantiza el tránsito hacia prácticas interculturales en relación con el objeto de estudio y enseñanza. Programas y entrevistas no explicitan contenidos, procesos y quehaceres conducentes hacia las propuestas normativas vigentes. De este modo, el rasgo identitario del ingresante -no se piensa como educador intercultural- no se problematiza. Estas condiciones actúan en detrimento de la promoción efectiva de una identidad formativa intercultural.

» Bibliografía

- » Brown, John, Collins, Allan, Duguid, Paul. "Situated Cognition and the Culture of Learning". *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 1, pp. 32-42.
- » Bourdieu, Pierre (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- » Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Carlino, Paula. (2013). "Alfabetización académica. Diez años después". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381
- » Chacón, Carmen Teresa (2010). "Acento e identidad profesional en la formación del docente de inglés: Una perspectiva crítica". *Paradigma*. 31 nº. 2, pp. 25-36.
- » Consejo Federal de Educación (2011). *Marco de Referencia de la Educación Secundaria Orientada, Bachiller en Lenguas*.
- » Consejo Federal de Educación (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y secundaria*.
- » DGPLED, Dirección de Currícula (2001). *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras. Niveles 1, 2,3, y 4*. Buenos Aires: Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- » Instituto Nacional de Formación Docente (2010). *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario. Área: Lenguas Extranjeras*.
- » Sirvent, María Teresa. (2012). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: OPFyL.
- » Tiramonti, Guillermina. y Montes, Nancy. (comp.) (2008). *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- » Wagner, Wolfgang, Robert Farr, Sandra Jovchelovitch, et al. (1999). "Theory and method of social representations". *LSE Research Online*. Vol. 1, N° 2, pp. 95-125.
- » Walsh, Catherine (2009). "Interculturalidad crítica y educación intercultural", ponencia presentada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

El enfoque comunicativo intercultural del lenguaje en la formación docente

Garabito, María Florencia / Universidad Nacional de Moreno - florenciagarabito@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia
Eje: Formación y Trabajo Docente

» *Palabras claves: formación docente, escuela secundaria, curriculum, enfoque del lenguaje, base epistemológica*

► Resumen

El nuevo diseño curricular de inglés plantea un desafío enorme para quienes estamos en las aulas: cambiar la matriz metodológica de la enseñanza de la lengua extranjera. Históricamente el enfoque del lenguaje que ha predominado en la enseñanza del inglés ha sido el sintético. Dicho enfoque está basado en la teoría estructuralista que institucionalizó a la gramática como eje vertebral de la enseñanza de la lengua extranjera. Actualmente, esta forma de enseñar el idioma se contradice con la normativa curricular del nivel Secundario, la cual plantea el nuevo paradigma de la enseñanza en las lenguas extranjeras, el enfoque comunicativo-funcional, que propone el diseño de clases con una mirada funcional del lenguaje. De este modo, se busca que prevalezca la expresión de ideas por sobre la forma, el contenido por sobre la gramática, el significado por sobre el significante.

Frente a este panorama y cambios de paradigmas en la enseñanza del idioma en la secundaria, resulta relevante explorar cuál es la visión que los profesores de inglés de la escuela secundaria tienen del objeto de conocimiento a enseñar. Esto es de suma importancia, ya que la construcción epistemológica de una disciplina impacta como es lógico, en su enseñanza.

Es por eso que este Trabajo se propone explorar las bases epistemológicas de las normativas para el nivel secundario y para el nivel superior, el desarrollo epistemológico sobre el que se basan los profesores formadores y cómo construyen el objeto de conocimiento los alumnos avanzados – futuros profesores, en la elaboración de sus secuencias didácticas durante el período de prácticas docentes.

► Introducción

El enfoque del lenguaje que ha predominado históricamente en la enseñanza del inglés ha sido el sintético (Wilkins, 1976). Dicho enfoque está basado en la teoría estructuralista que institucionalizó a la gramática como eje vertebral de la enseñanza de la lengua extranjera. De acuerdo con Kristeva (1981), desde esta postura, quien aprende la lengua extranjera, experimenta su uso como la mera sucesión de elementos en una oración que responden a dos operaciones básicas: la sustitución y la distribución. El rango de alternativas a esta postura va desde la adquisición de la gramática, hasta la concientización de sus configuraciones, lo que da cuenta de que la gramática activa procesos intelectuales profundos.

Esta visión institucionalizada y hasta ahora dominante, es una postura reduccionista de la lengua que acciona como obstaculizadora de procesos más complejos y desafiantes en el desarrollo intelectual de los alumnos. Asimismo, limita la actividad del profesor de inglés a la preparación de clases en las cuales se exhiben estructuras gramaticales sin sentido, sin significado, fuera de contexto. Actualmente, esta forma de enseñar el idioma se contradice con la normativa curricular del nivel Secundario, la cual plantea el nuevo paradigma de la enseñanza en las lenguas extranjeras, el enfoque

comunicativo-funcional, que propone el diseño de clases con una mirada funcional del lenguaje. De este modo, se busca que prevalezca la expresión de ideas por sobre la forma, el contenido por sobre la gramática, el significado por sobre el significantes.

A partir de este escenario este estudio de caso se propone, describir cuál es la visión que tienen futuros profesores de escuela secundaria sobre el objeto de conocimiento a enseñar y cómo impacta en la tarea áulica al entrar en conflicto los diseños curriculares del nivel secundario y superior.

Como objetivos Generales para la organización de este trabajo nos hemos propuesto:

- » Comparar las normativas curriculares vigentes del nivel secundario y del nivel superior para la enseñanza del inglés establecer sus semejanzas, contradicciones y/o puntos de tensión.
- » Indagar como se articulan los cambios de la enseñanza de la lengua en el nivel secundario con la formación de los docentes de inglés.
- » Explorar si el Profesorado de Inglés del ISFD de Moreno, seleccionado como caso de estudio, está preparando a los futuros profesores para desempeñarse dentro del marco curricular normativo vigente.

Los Objetivos específicos que nos propusimos son:

- » Comprender cómo se articulan la normativa curricular vigente con las concepciones de lengua que tienen los profesores formadores de inglés del ISFD seleccionado como caso.
- » Describir cuales son las teorías lingüísticas, de enseñanza-aprendizaje que subyacen en las prácticas docentes de los profesores formadores del ISFD seleccionado
- » Comprender cómo impacta la visión de los profesores formadores sobre el objeto de conocimiento en la propuesta didáctica de los alumnos en formación / estudiantes avanzados que realizan prácticas.

Considerando el planteamiento del problema y el marco / categorías teóricas que se explicitan más adelante, este Trabajo se propone explorar las bases epistemológicas de las normativas para el nivel secundario y para el nivel superior; el desarrollo epistemológico sobre el que se basan los profesores formadores del ISFD n°21 y cómo construyen el objeto de conocimiento los alumnos avanzados de ese instituto – futuros profesores, en la elaboración de sus secuencias didácticas durante el período de prácticas docentes.

A partir del problema y de los objetivos planteados hemos formulado una serie de preguntas de investigación que han orientado tanto la recolección de la información como su análisis, permitiendo la organización de los resultados que conforman el cuerpo central de nuestro trabajo de sistematización. Estas son:

- » 1. ¿Cuánto se alejan o se aproximan las prácticas docentes de los formadores en relación a la propuesta pautada por el diseño curricular de superior?
- » 2. ¿De qué manera definen los formadores el objeto de conocimiento que enseñan; qué visión tienen acerca del inglés?
- » 3. ¿Cómo se relaciona su enfoque sobre el idioma con su práctica de aula, con sus maneras de enseñar?
- » 4. ¿De qué forma esta visión incide en las maneras en las cuales los alumnos del profesorado construyen el objeto de conocimiento y planifican sus intervenciones didácticas?
- » 5. ¿Qué lugar tiene la normativa (diseño curricular) en la formación docente del nivel Superior?

Para explorar lo propuesto, se analizarán las normativas, y se indagará la mirada que los profesores formadores tienen de la lengua y como esta se corresponde, o no, con el quehacer áulico de los alumnos avanzados en formación.

► Metodología

La recolección de datos que sistematizamos se llevó a cabo con métodos de investigación cualitativos y cuantitativos. Cada uno responde a distintas necesidades y etapas de la indagación. En la primera etapa de Campo se buscó analizar el diseño curricular de inglés para el nivel Secundario y para el nivel Superior, con el fin de establecer los rasgos más importantes de la normativa vigente y compararlos. Para esto, se consideraron los diseños curriculares de los tres primeros años de la Escuela Secundaria en la Provincia de Buenos Aires, el Diseño Curricular para el Profesorado de inglés de la Provincia de Buenos Aires y el Documento del Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario (lenguas extranjeras).

El análisis de estos materiales focalizó en visualizar las razones históricas y político-contextuales de la normativa y en identificar los aspectos centrales que se deben evidenciar en la práctica áulica de cualquier profesor de inglés en nuestro país. Para esto se diseñó un cuadro de análisis comparativo en el cual se plasmó el tratamiento que le otorgan los diferentes documentos a los conceptos centrales implicados en la enseñanza de la lengua extranjera.

La segunda etapa se propuso ahondar en el rol que le corresponde a la formación docente en la construcción del objeto de conocimiento en cuestión a partir de la perspectiva de los formadores. En esta etapa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a Profesores formadores del Profesorado de Inglés del ISFD N° 21. Estas entrevistas estuvieron dirigidas a identificar cuál es la forma en la que los formadores conciben el objeto de estudio en cuestión y cómo construyen sus clases

A tal fin se entrevistaron a profesores que ejercen en el espacio de la orientación, el cual corresponde a la formación específica del Profesorado de inglés y que dictan las siguientes Perspectivas: Lengua y expresión escrita, Lengua y expresión oral y Lengua y Cultura. La elección de tales Perspectivas se debió a la necesidad de ahondar en espacios en los cuales los alumnos adquieren conocimientos disciplinares, contenidos y modos de ser enseñados y aprendidos que impactan directamente en la manera en que el objeto de conocimiento es comprendido y experimentado (Freeman y J.c Richards, 1993; Marcelo, 1993; Grossman, 1990; López Arenas-Gonzales, 1991; Vez, 2001).

En la última etapa, se realizó una encuesta a los alumnos del 4° año del Profesorado para determinar los conocimientos que tienen de los enfoques de enseñanza de la lengua extranjera, cual o cuales creen que fueron los que predominaron en su formación, y si conocen la normativa curricular para el secundario. Para finalizar con el objeto de contrastar la información recogida y analizar cual es el enfoque que los alumnos aplican al realizar su tarea, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada a la profesora que dicta la materia Inglés y su enseñanza I y el Espacio de la Práctica Docente IV. Se consideró que al tener acceso a los planes de clases que diseñan los alumnos, la profesora de estos espacios puede describir cómo es que los futuros docentes construyen el objeto de conocimiento.

► Resultados

Documentos curriculares y bases epistemológicas de la enseñanza del inglés

Al comparar los diseños curriculares para los distintos niveles, se puede observar la ausencia de ciertos conceptos en el diseño curricular para Terciario: interculturalidad, identidad, plurilingüismo. Estos conceptos constituyen el marco referencial conceptual del nuevo paradigma en la enseñanza de la lengua extranjera. Por otro lado, los demás conceptos que están mencionados en ambos documentos, presentan diferencias epistemológicas importantes (Ver anexo I)

Un claro ejemplo es el tratamiento de comunicación. En la propuesta curricular de superior tiene una función meramente instrumental, en la cual se pone en juego todo el conocimiento lingüístico aprendido para alcanzar un objetivo (usar la lengua para narrar, argumentar, describir, etc.). La comunicación implica predicción y planificación (Matterlart, 2007).

Por el contrario, la propuesta curricular para el secundario, si bien, tampoco explicita desde qué

teoría comunicacional se enmarca, se considera que la comunicación tiene diferentes direcciones sin un carácter lineal de la circulación del sentido. No hay nunca un solo efecto, sino un “campo de efectos posibles” (Mata, 1994).

Ahora bien, en agosto del 2010, se inicia *El Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario*, diseñado para el nivel superior por la Secretaría de Políticas Universitarias conjuntamente con el Instituto Nacional de Formación Docente (ambos dependientes del Ministerio de Educación).

Conceptualmente este nuevo documento se asemeja más al diseño curricular de Secundaria que al del nivel superior (Ver anexo II). El proyecto se enmarca en dos preguntas primordiales: *¿qué comprensiones tiene que tener un futuro docente de LE para desempeñarse en la escuela secundaria?* ¿Desde el marco disciplinar, *qué* de lengua extranjera debe comprender? Se tiende a revertir la tendencia enciclopedista, contenidista y reduccionista que ha caracterizado la enseñanza en nuestro país y se busca la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en las instituciones de enseñanza.

Este documento, sin carácter prescriptivo y al que solo pocos docentes han tenido acceso, ya que no ha sido difundido de manera institucional, puede considerarse como un “parche”, o un “arreglo” frente a las discrepancias y discontinuidades encontradas entre el diseño curricular del secundario y el curriculum de formación de los profesores de inglés, o de manera más auspiciosas como la antesala de un nuevo diseño curricular. Aunque no hay que olvidar que en un caso se trata de un lineamiento, normativa nacional por lo tanto con menor o poco peso en la configuración de las prácticas curriculares, y en el otro caso se trata de normativas de alcance provincial con mayor peso y poder regulatorio sobre la vida de las instituciones y las prácticas de enseñanza.

Las diferencias y semejanzas entre los diseños entre un nivel educativo reflejan un alto grado de desarticulación entre las normativas vigentes, y por ende, se evidencia una distancia entre las bases epistemológicas sobre las que fueron esbozados uno y otro diseño. Esto es una muestra de acciones inconexas que no colaboran en el mejoramiento de las experiencias educativas de los profesores en formación, ni de los sujetos que transitan por las escuelas secundarias.

Enfoques de enseñanza y las prácticas de formación

Si bien el cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras no se evidencia en el diseño curricular de superior, igualmente se puede identificar en algunos discursos de los profesores entrevistados, ya que los conceptos teóricos están presentes y ninguno de ellos negó conocerlos.

Al momento de explicar cómo alguno de esos conceptos es concretamente abordado en la práctica y utilizado en las clases, se observa, en pocos casos, que se confunden con otros conceptos o se simplifican en función de la práctica, perdiendo posiblemente parte de su riqueza y complejidad y significado.

Un claro ejemplo de esto último se observa en el abordaje que los formadores realizan del concepto de “comunicación”. Los profesores formadores se plantean: *¿Cómo enseñar comunicativamente la oralidad? ¿Cómo enseñar comunicativamente la escritura?*

En el trabajo de campo se ha observado que este concepto es realmente difícil de llevar a cabo para los profesores en los primeros años del profesorado y en especial en el espacio de Lengua y Expresión oral.

Parece difícil pensar en un espacio en los primeros años del profesorado en el cual se aborden el aspecto formal del inglés (sonidos, aspecto fonológico, etc.) desde un enfoque comunicativo. Escucha y repetición de sonidos, frases y acentos prevalecen como actividades fundamentales. Evidentemente, este modelo de trabajo no brinda mucho espacio para instancias enunciativas de cada alumno. Se lo “equipa” al alumno en los primeros años con los sonidos y la entonación adecuada y en última instancia se aborda lo comunicativo contextual. Dicho de otro modo, se instala la idea de que la suma del conocimiento de las unidades garantizará posteriormente, por mero agregado el uso de la lengua (Auroux, 1992, 1994).

Los conceptos del nuevo paradigma están presentes en los discursos de los profesores formadores (Ver anexo III) Cuando se les pregunta cómo son abordados en la práctica en su mayoría parecen aplicarlos adecuadamente desde un enfoque comunicativo-funcional. No obstante, aun parece

difícil visualizar cómo esto impacta en la manera de concebir la lengua en los alumnos que se están formando.

Según los datos recogidos en el trabajo de campo a partir de la encuesta realizada a los 23 alumnos avanzados en el profesorado de inglés, todos coinciden que históricamente predominó en la enseñanza del inglés el enfoque estructuralista. Ahora bien, cuando se indaga cuál fue el enfoque que predominó en su formación, la mayoría sostiene que no predominó uno, sino una mezcla del sintético con el comunicativo funcional, aclarando, en su mayoría, que el comunicativo-funcional fue abordado “solo en excepciones”, “dependiendo del profesor y la materia”, o “solo en los últimos años”.

Cabe destacar que los alumnos encuestados asistieron durante su formación, a las mismas clases planificadas y dictadas a partir de un determinado enfoque del lenguaje. Es notorio que al recoger los datos no exista coincidencia en el enfoque de enseñanza que ha predominado en su formación. Esto puede deberse a que a los estudiantes les es difícil, aun en ese nivel, caracterizar, describir, e inclusive diferenciar un enfoque del otro ya que requiere un análisis metalingüístico y reflexión epistemológico importantes, ejercicio que posiblemente no se ha realizado con frecuencia durante su formación.

Al entrevistar a la profesora del Espacio de la Práctica IV, e indagar cómo los alumnos diseñan sus planes de clase, desde qué perspectiva, con qué mirada, la entrevistada sostiene que: “Ellos traen, cuando yo los recibo a principio de año, una mirada formalista, prescriptiva.” Es decir, lejos de una mirada comunicativa-funcional. Esto se evidencia en los planes de clase que son diseñados a partir de la perspectiva reduccionista del lenguaje, el enfoque estructuralista. La profesora señala que esto muestra “su insistencia en enseñar gramática....están en un estado de concientización Porque cuando vos corregís los planes o, cuando los ves dar clase, vuelven a enseñar gramática”

Al preguntarle por las causas, por qué considera que los alumnos no pueden dejar la mirada estructural de la lengua la entrevistada subraya que: “la causa directa es haber sido expuesto a miradas reduccionistas de la lengua”

Las aproximaciones al objeto de conocimiento dentro del nuevo marco de enseñanza del idioma, o las formas en la que los profesores formadores lo abordan en la práctica, no parecen ser suficientes para cambiar la visión que los alumnos, futuros profesores, tienen de la lengua, ya que al diseñar sus clases, aún persiste la mirada tradicional de la lengua.

Condiciones de la formación y el enfoque de enseñanza.

Uno de los temas más frecuentes en el discurso de los formadores entrevistados es que afirman su intención de aplicar el enfoque comunicativo-funcional en sus clases, a pesar de que las condiciones de trabajo no sean las más favorables para hacerlo.

el tiempo y la cantidad de alumnos determinan la forma de trabajar. Sobre todo en los años más avanzados

Ya en los años más avanzado, en los cuales la cantidad de alumnos parece no ser un problema, los profesores buscan organizar su accionar pedagógico de la forma más óptima, a pesar del poco tiempo disponible.

► *Consideraciones finales*

Diseños curriculares articulados entre los niveles

A partir del análisis de la documentación y normativa circulante referida a la enseñanza del inglés en el nivel secundario y en el nivel superior se ha identificado falta coordinación o mayor coherencia entre ellas y que mientras los diseños curriculares del nivel secundario están trazados a partir del nuevo paradigma de enseñanza de la segunda lengua, no sucede lo mismo con el diseño del nivel superior, enmarcado aun en el viejo modelo de enseñanza.

Demás está decir que una institución no cambia solamente a partir de un diseño curricular y, por ende, tampoco las prácticas pedagógicas. Pero, ¿Puede cambiar la mirada con la que se enseña el objeto de conocimiento? Aparentemente tampoco es tan sencillo. Lo recolectado en las entrevistas pone

en evidencia que los profesores formadores superaron lo expuesto y normado por el diseño curricular vigente para superior, esbozando un discurso más progresivo y ubicado en un nuevo paradigma. No obstante como hemos visto, la presencia de conceptos nuevos en los discursos no garantiza que estos sean aplicados en la práctica.

Nuevo diseño curricular acompañado por capacitación docente continua

La capacitación docente puede considerarse como una estrategia válida que apuesta al intento de cambiar las prácticas, siempre y cuando no solo apunte a la mera actualización disciplinar en aquellos contenidos que debían ser transmitidos por los docentes y permita revisar actitudes, estrategias, formas de vincularse con el conocimiento y con los alumnos, entre otras cuestiones.

En el caso del Profesorado de inglés, la formación continua no tendría necesidad de apuntar a “reconvertir” a los profesores formadores. A partir de los hallazgos de este estudio de caso, se ve que es necesario recuperar el conocimiento construido en la práctica, las experiencias y necesidades formativas de los docentes implicados. En este proceso los saberes de los docentes se articulan con el saber experto acumulado, con las experiencias desarrolladas por otros colegas y se nutre de la teoría y de la investigación educativa.

Parece necesario que la formación en servicio responda a esta nueva concepción capaz de acercarse a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes.

Condiciones laborales sustentables

No obstante, la concreción de un nuevo modelo de enseñanza requiere más que nuevos diseños curriculares y programas de formación continua docente. Lo organizacional institucional es de vital importancia para acompañar los cambios y las innovaciones pedagógicas. Ni un diseño curricular, ni un programa de capacitación docente, ni el voluntarismo por parte de los profesores alteran las condiciones de trabajo, ni tampoco la forma de estructurar y organizar la tarea pedagógica.

No es lo mismo renovar la institución que innovar a nivel de las prácticas del aula. La renovación de las prácticas depende no sólo de los programas de formación docente, sino que es la resultante de múltiples elementos que trascienden el campo de la Formación Docente Inicial y Continua.

Es por eso que es necesario que la formación permanente se base también en la construcción de un saber que parta de las condiciones institucionales de la organización específica y, de los problemas detectados en la práctica trascendiéndolos. Ni un nuevo diseño curricular, ni un programa de formación pueden por sí mismas alterar la estructura del puesto de trabajo, ni la carrera docente. Tales transformaciones deberán ser tratadas en las instancias de negociación nacional y provinciales que correspondan, con la participación de las organizaciones gremiales docentes.

El comienzo del cambio

Por lo dicho, y para que la enseñanza de la lengua extranjera se enmarque verdaderamente dentro del nuevo paradigma, es necesario accionar no solo en las dimensión pedagógico- curricular que estructura la enseñanza del inglés, sino también, en las dimensiones institucionales, organizativas y de la formación de los docentes.

Una parte del camino está trazado. A partir del análisis del discurso de los profesores formadores, se sostiene que la formación atraviesa por una etapa de concientización. Los conceptos fundamentales de la nueva base epistemológica para la enseñanza del idioma extranjero están presentes, aunque todavía no se visualiza su impacto en los alumnos al construir sus secuencias didácticas. Discursivamente podemos decir que la formación está alejada de la visión de la lengua que históricamente ha predominado y esto constituye un logro importante y base para el cambio. No obstante, parece aventurado sostener que haya una transformación en la práctica, ya que aún los futuros profesores de inglés de la escuela Secundaria tienen una mirada reduccionista de la lengua.

En este marco y a partir de los resultados obtenidos, una nueva normativa acompañada de formación docente continua, dentro de nuevas y mejores condiciones laborales puede ser el comienzo para

abandonar lo institucionalizado históricamente en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

» Bibliografía

- » Auroux, S. (1992). A revolução tecnológica da gramatização. Campinas: Editora da Unicamp.
- » Auroux, S. (1994). La révolution technologique de la grammatisation. *Introduction à l'histoire des sciences du langage*. Liège: Mardaga.
- » Freeman, D., & Richards, J. C. (1993). Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *Tesol Quarterly*, 27(2), 193-216.
- » Grossman, P. (1990). The making of a Teacher. *Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press.
- » Kristeva, J. (1989). Language--the unknown: *An initiation into linguistics*. Columbia: University Press.
- » López-Arenas González, J. M. (1991). Enseñando inglés en Bachillerato. Profesores expertos y noveles, Grupo de Investigación Didáctica. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- » Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso "Las didácticas específicas en la formación del profesorado", Santiago, 6-10 de julio, 1992. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/233966597_Cmo_conocen_los_profesores_la_materia_que_ensean._Algunas_contribuciones_de_la_investigacin_sobre_conocimiento_didctico_del_contenido/links/02bfe50d749b2cc396000000.pdf (Abril, 2015)
- » Mata, M. C. (1994). Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva. *Centro de Comunicación educativa La Crujía. Curso de especialización "Educación para la comunicación" Pág. 1.*
- » Mattelart, A. (2007). *Historia de la sociedad de la información* Barcelona: Paidós.
- » Vez, J. M. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Homo Sapiens.
- » Wilkins, D. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford: OUP.

» Anexo I: Cuadro comparativo análisis normativas curriculares

Documento	Diseño curricular para el Nivel Superior	Diseño curricular para el Nivel Secundario
Concepto		
Lengua y Cultura	<p>Constituye una perspectiva en si misma a lo largo de toda la formación que incluyen los contenidos que hacen a la dimensión histórica y cultural de la Lengua. Esta se asume como medio de estudio, vía de acceso a la cultura y como instrumento de análisis y de expresión, tendiendo a la integración de Expresión Escrita Expresión Oral.</p> <p>Se considera la lengua como "...producto histórico-cultural del pueblo que la construye" (Expectativa de logro segundo año). La LE es el vehículo para Aceptar y comprender otras culturas y formas de pensar o actuar(Expectativa de logro Primer y Segundo año)</p>	El conocimiento de una LE facilita el acceso a otras culturas y la reflexión acerca de la propia;(p. 265)
Enfoque del lenguaje	No se especifica Teoría lingüística ni enfoque de enseñanza para ser aplicado	<p>Se explicita un recorrido histórico de los distintos enfoques existentes para la enseñanza de la LE.</p> <p>Se prescribe la aplicación del Enfoque Comunicativo-funcional.</p>
Comunicación	Se hace referencia a la "comunicación eficaz, es decir, la utilización adecuada de los distintos códigos, lingüísticos y no lingüísticos, en contextos comunicativos variados y con distintos grados de formalización o planificación, en producciones orales o escritas. (Introducción)	<p>Se considera el contexto comunicativo en el cual se adecua el lenguaje en forma efectiva y significativa, binaria, es decir, sus planos explícito e implícito. Se trata, entonces, de adquirir el lenguaje en sus contextos de uso.</p> <p>El aprendizaje de la LE dentro de este enfoque a adquiere un doble propósito, ya que se estudia tanto el lenguaje en si mismo -formulando un saber reflexivo y sistemático- como su utilización en la vida cotidiana.</p>

Interlengua	Se busca modificar la naturalización de interlengua (Expectativa de logro 1°) Se espera que se evalúe reflexivamente su nivel y se interprete los diferentes estadios Evaluación reflexiva del nivel de construcción de la interlengua. (Expectativa de logro 1° y contenido Inglés y su Enseñanza II y III)	El nuevo contenido aprendido se enlaza con conocimientos anteriores, proceso a través del cual los alumnos/as, elaboran hipótesis basadas en el inglés que escuchan o que se les enseña y si es pertinente, lo comparan con su lengua materna. estas hipótesis pueden ser incorrectas o incompletas y el resultado es, precisamente, un error. Pero los errores son componentes indispensables de este proceso y son indicadores positivos de que el aprendizaje está en marcha.
Relación Lengua Materna y Lengua Extranjera	Se refiere a compararlas en un plano formal, dejando de lado lo socio-histórico-cultural. Similitudes y diferencias entre los sonidos del inglés los del español. (contenido expresión oral) Reconocimiento de las diferencias y similitudes entre la Lengua Materna y la Lengua Extranjera en los niveles sintáctico, fonológico, semántico, morfológico y funcional. (Expectativa de logro 1°)	La comparación no se limita a lo formal. Cada una de las lenguas refleja una concepción del mundo. La lengua materna es disparadora de razonamientos, facilita la incorporación del lenguaje extranjero e introduce el concepto de interculturalidad
Plurilingüismo	No se menciona.	En un mundo plurilingüe El conocimiento de una LE permite el intercambio cultural que conduce al progreso de las ciencias, la tecnología, las artes y la educación.
Interculturalidad	No se menciona.	Se la define como interacción con otras culturas, lo debería provocar el enriquecimiento de la propia cultura. La interacción se da a partir de partir de la concepción que los alumnos/as tienen de sí mismos y de su propia cultura para que, desde esa interpretación, puedan analizar y comprender a los otros distintos, conocidos o desconocidos.
Identidad	No se menciona. Se considera la lengua como "...producto histórico-cultural del pueblo que la construye" (Expectativa de logro segundo año)	El lenguaje es parte de la identidad y se utiliza para transmitir esa identidad a los otros
Gramática	"Esta Perspectiva (Expresión escrita) se propone sistematizar la lengua mediante la Gramática, transformándola tanto en instrumento como en objeto de estudio." (Introducción)	Se sostiene que es solo uno de los aspectos a tener en cuenta y se la define como: la naturaleza de la estructura del lenguaje. Se diferencia la gramática descriptiva, la cual se relaciona con el uso del lenguaje, de la prescriptiva, la cual trata de establecer reglas

➤ *Anexo II: Conceptos fundamentales sobre la enseñanza de la lengua extranjera en Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario*

Documento	Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario
Concepto	
Lengua y Cultura	No se hace referencia a Lengua y Cultura como unidades separadas, sino que se considera la Lengua-Cultura-Extranjera como , un bloque conceptual, el cual constituye un objeto de estudio en cuestión (introducción)
Enfoque del lenguaje	No se explicita abiertamente cuál se elige. Sin embargo el desarrollo de conceptos como comunicación e interculturalidad, sugiere que se adopte un Enfoque comunicativo-funcional

Comunicación	<p>“Es un proceso de creación de significados en permanente negociación entre los usuarios”.17.</p> <p>Siguiendo a Hymes (1971) Se precisa que la competencia comunicativa es la suma de competencias conformadas por:</p> <p>conocimiento de las normas gramaticales (competencias lingüísticas)</p> <p>conocimiento de las normas sociales que rigen el uso de una lengua (competencias sociolingüísticas que incluye la competencia discursiva la competencia estratégica, y</p> <p>la competencia socio-cultural</p>
Interlengua	<p>Es un “un sistema lingüístico provisorio construido por el aprendiente a partir de sucesivos acercamientos a la LCE”. Se refiere al sistema interno que el sujeto construye en el proceso de aprendizaje</p> <p>como a lo que caracteriza el progreso a largo plazo.</p> <p>Se considera al error como nodo central de esta construcción. Y es sumamente importante que el docente intervenga para describir y analizar la interlengua y así planificar y determinar su grado de</p> <p>desarrollo(p.16)</p>
Relación Lengua Materna y Lengua Extranjera	<p>Es una meta en el Núcleo de aprendizaje identificar, describir e interpretar las diferencias existentes entre la Lengua-Cultura Materna (LCM) y Lengua-Cultura Extranjera (LCE)</p>
Plurilingüismo	<p>Se expone que: “Una educación plurilingüe o del plurilingüismo, como la deseada para el siglo XXI, rescata las lenguas del aislamiento, sobre todo las minoritarias y minorizadas, con la finalidad</p> <p>de consolidar una competencia basada en todos los conocimientos y todas las experiencias transitadas por los sujetos en el campo lingüístico-cultural. Las lenguas están así en un plano igualitario</p> <p>interactuando en correlación”</p> <p>(Beacco, 2010, p. 108) (introducción)</p>
Inter-culturalidad	<p>Esta perspectiva supone la interacción de al menos dos culturas: la vehiculizada por la lengua extranjera y la cultura que se asocia a la lengua materna del aprendiente. Supone una relación recíproca</p> <p>de negociación, conflicto y préstamo entre diferentes.</p> <p>La dimensión inter de este enfoque es, entonces, indicadora de relación y no de simple yuxtaposición u omisión. Permite la exploración en la propia cultura y en la cultura extranjera,</p> <p>animada más por el deseo de conocimiento, comprensión e interpretación que por el de descripción o enjuiciamiento Se sugiere explorar las distintas culturas presentes en el aula, y</p> <p>de intervenir con el objetivo de reemplazar estereotipos y prejuicios (Introducción)</p>
Identidad	<p>Se sostiene que existe una íntima relación entre lengua y concepción del mundo, lengua y pensamiento, lengua e identidad, lengua y comunicación, el aprendizaje de una LCE. Es por esta razón que</p> <p>la enseñanza de la lengua extranjera debe considerar distintos aspectos de la persona.(Núcleo aprendizaje p.13)</p>
Gramática	<p>Se desarrolla el concepto de <i>gramática del significado</i> la cual implica pensar que una misma forma lingüística puede interpretarse de maneras diferentes según el contexto socio-histórico, los propósitos</p> <p>de los participantes y las relaciones que se establecen entre ellos.</p> <p>La perspectiva de la gramática del significado, se prioriza el valor de los componentes lingüísticos a la luz de su relación con el contexto de enunciación y no la mera identificación y descripción aislada</p> <p>de los mismos. Prácticas discursivas (p.47,48)</p>

Enunciación	<p>Se mantiene que al anunciar, los individuos ponen en juego prácticas asociadas a una determinada formación social, organizada mediante relaciones de alianza, antagonismo dominación, que pueden reproducir, recrear o fosilizar ideologías.</p> <p>Es decir que las formas lingüísticas construyen modos de significación y de representación y que las prácticas discursivas construyen la realidad social, y que a su vez la realidad impacta sobre esas prácticas. Las distintas posibilidades de significar se negocian identidades discursivas que construyen significados culturalmente pertinentes. (p.49)</p>

➤ *Anexo III: Conceptos que dominan los formadores entrevistados*

Concepto	Profesor/a	Profesor/a
Cultura	<p>“Todas aquellas actividades, manifestaciones, creencias, costumbres y producciones del que un ser humano es parte en una sociedad.” (Profesor Cultura 1)</p>	<p>“[... la cultura es cualquier expresión de un pueblo: sus prácticas, su arte, sus comidas, su lengua. Se trata de abordar la cultura no desde la omisión o la idea de que existe una mejora cultura que otra, o como aquello que se piensa que constituye “la alta cultura” sino como cualquier expresión de cualquier pueblo, incluso aquellos que históricamente en nuestra formación han sido omitidos, y a lo largo de la historia silenciados y oprimidos.” (Profesor Cultura 2)</p>
interculturalidad	<p>“El concepto de interculturalidad lo intento desarrollar en la constante comparación entre los artefactos culturales trabajados y nuestra cultura.” (Profesor Cultura 1)</p>	<p>“Tratamos no de comparar como lo mejor y lo peor sino de contrastar, y ver el enriquecimiento de una cultura con la otra a partir de la interacción”. (Profesor Cultura 2)</p>
interlengua	<p>“Y la interlengua es el análisis constante que hacemos. Yo misma me presento como un modelo de interlengua. No hay ningún ideal ningún lugar final. Es como que bueno... estamos todos en camino y tratamos bueno... lo que más tratamos es el término de la inteligibilidad. Vamos para ese lado” (Profesor Lengua y Expresión Oral 1)</p>	<p>“[...] ingresan con un nivel de interlengua singular y cada uno, hablando de manera muy criolla, hace lo que puede. No se puede masificar esto, en el sentido de que todos los alumnos alcanzan tal nivel de interlengua a medida que van avanzando en el profesorado. Esto es una experiencia singular. [...]” (Profesor Lengua y Expresión Oral 2)</p>
Comunicación	<p>“[...] la idea es usar ese texto que se produce de manera procesual como un medio para la comunicación de ideas, de relatos, de experiencias personales. Hay una intervención por parte del alumno importante. [...]el enfoque comunicativo no tiene que ver con la mera intención de comunicar ideas en abstracto, sino que hay una situación retórica, hay un propósito de la escritura, y hay enfáticamente una apropiación del conjunto de ideas que quiere escribir el alumno y que hace su voz, su presencia autorial, su subjetividad preveza por encima de cualquier otra cosa.” (Profesor Lengua y Expresión Escrita 1)</p>	<p>“Creo que es enseñarla desde una perspectiva contextual, de una forma integral y no como elementos aislados. No la sintaxis, lo semántico, lo morfológico todo separado. Por eso, trato de trabajar la escritura desde un abordaje de géneros. [...]Teniendo cuenta la visión Bajtiniana de la escritura como un proceso semiótico en el cual la lectura es el punto de partida para generar textos propios.</p> <p>Se trabaja con escritura en proceso, usando la modalidad taller. (Profesor Lengua y Expresión Escrita 2)</p>
Relación Lengua extranjera y lengua materna	<p>En mis clases se habilita el uso de la lengua materna para analizar, trazar similitudes y diferencias en todos los aspectos. En cuanto a su cultura, no puede ser negada y es el ancla para la exploración de una nueva y que se trate del fortalecimiento de la propia. (Profesor Cultura 1)</p>	<p>“Creo que es fundamental para fomentar la significatividad (Profesor Cultura 2)</p>

Las Comunidades de aprendizaje como dispositivo de desarrollo profesional de los profesores universitarios

Halladjian, María Laura⁷⁰ / Universidad Nacional de Río Negro. Sede Andina⁷¹ - morimath@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia

Eje: Formación y Trabajo Docente

» *Palabras claves: Comunidad de aprendizaje. Comunidad de práctica. Coparticipación social. Desarrollo profesional docente. Participación periférica legítima.*

► Resumen

Diversos trabajos de investigación (AIPU, 2010) reconocen, desde hace más de una década, la necesidad de desarrollar perspectivas diferentes de formación continua de los docentes de todos los niveles de enseñanza teniendo como objetivo responder a las necesidades concretas de los docentes.

Diversos trabajos de investigación (AIPU, 2010) reconocen, desde hace más de una década, la necesidad de desarrollar perspectivas diferentes de formación continua de los docentes de todos los niveles de enseñanza teniendo como objetivo responder a las necesidades concretas de los docentes.

La investigación colaborativa que presentamos, y que constituye el objeto de estudio de mi tesis doctoral (en curso) en Ciencias de la educación, es parte de un proyecto de investigación de amplio alcance llevado a cabo en la Universidad Nacional de Río Negro (Argentina), dirigido por la PhD. Marta Anadón (también directora de mi tesis) con el objetivo de conformar comunidades de aprendizaje (CA) en las que los miembros (profesores universitarios) comparten experiencias, problematizan sus concepciones de la enseñanza/aprendizaje y desarrollan una cultura de enseñanza en colaboración con los investigadores. En este contexto y a partir de mi rol inicial de animadora, acompañante pedagógica e investigadora responsable de la comunidad de aprendizaje en la Sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro, la misma se convirtió en el marco de investigación de mi tesis doctoral.

Este artículo discute en un primer momento, la noción de comunidad de aprendizaje y su articulación al desarrollo profesional mostrando como los aprendizajes se encuadran en un proceso de coparticipación social. En un segundo momento serán analizadas algunas dinámicas de su funcionamiento que nos permiten afirmar que la CA es una estrategia de desarrollo profesional promisoría.

► Problemática

El desarrollo profesional de los profesores universitarios

Formados antes que nada para ser investigadores y especialistas en un campo particular, la mayoría de los profesores universitarios no han recibido ninguna formación pedagógica para enseñar. Sin embargo, la pedagogía aplicada por los profesores es considerada como un factor que contribuye al éxito académico de los estudiantes. Desde hace unos años, el medio universitario (Gibbs,

⁷⁰ Msc. UNRN. Estudiante de Doctorado. FFyL. UBA

⁷¹ Actualmente, cargo en Licencia por reunificación familiar fuera de la Sede Andina.

2001, Baume et Baume, 1997) se preocupa de esta problemática. Podemos recordar que en 1996, el International Consortium for Educational Development (ICED) organizó una conferencia en Finlandia titulada *La preparación de los profesores universitarios*, en la cual se constató, a partir de la evidencia de 13 países, un movimiento mundial para la mejora de la formación de los profesores universitarios. Igualmente se están tomando medidas para coordinar otros desarrollos similares en Canadá, en los países de la Unión Europea así como también en la región Latinoamericana, donde podemos mencionar, por ejemplo el Congreso en Docencia Universitaria organizado por el Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, en el año 2013. De acuerdo a las tendencias mencionadas, se observa que en las universidades argentinas la aprobación formal de cursos y programas de formación docente en el nivel superior ha aumentado (Devincenzi, 2012).

Sin embargo, muchos investigadores concluyen que cuando la formación docente se realiza por intermedio de cursos elaborados por expertos que definen *a priori* las orientaciones, las estrategias, los contenidos y la evaluación destinados a los profesores resulta cuestionable la utilización real de esas formaciones en la práctica (Bauersfeld, 1994). Estas experiencias de formación *top down* han sido ampliamente criticadas ya que no todos los profesores tienen las mismas necesidades de formación ni la misma combinación de elementos laborales. Y más allá de las variaciones en las responsabilidades docentes, existen también diferencias en otros elementos de la vida académica y de las trayectorias particulares de cada uno que se expresan en discursos pedagógicos divergentes, en una pluralidad de modalidades de intervención y de prácticas docentes. Entonces, la especificidad del contexto y la indeterminación de situaciones que confrontan los profesores en su tarea cotidiana nos aleja de una práctica docente concebida como actividad técnica que utiliza herramientas construidas por otros. El mundo de la educación, preocupado por la profesionalización docente, otorga una importancia capital a esta problemática. La profesionalización es considerada como un proceso dinámico, a lo largo de toda la vida profesional, que permite confrontar la complejidad de situaciones educativas, los cambios y exigencias cada vez más grandes que impone la sociedad del conocimiento y los múltiples desafíos de la práctica pedagógica. Lo que se propone, poniendo el acento en un trabajo en contexto, es el desarrollo de una autonomía de acción y la elaboración de habilidades reflexivas que permitan responder a esta complejidad. Las prácticas profesionales son consideradas motores del aprendizaje de nuevos saberes construidos en la acción. Esta perspectiva flexible y dinámica tiende a elaborar respuestas adaptadas a las necesidades de formación experimentadas por los profesores universitarios.

► *Las Comunidades de aprendizaje como dispositivo de desarrollo profesional de los profesores universitarios:*

Nuestra comprensión del desarrollo profesional del cuerpo docente se fundamenta en la noción de comunidad de aprendizaje (CA) que significa, según una definición general, un grupo de individuos que buscan de manera deliberada comprender, en conjunto, un objeto de preocupación común (Brown y Campione, 1994). La expresión “comunidad de aprendizaje” (CA) constituye el concepto central de una corriente de pensamiento innovador, basada en una forma de aprendizaje colectivo en el seno de un grupo de personas, que en complementariedad y sinergia, ponen en marcha un proceso común de desarrollo de competencias y de formación profesional. En este estudio, el término “comunidad” quiere dar cuenta de un conjunto de profesores de la comunidad docente universitaria. Su unión con el término “aprendizaje” contribuye a enfatizar un proceso a través del cual, cada docente según los aprendizajes efectuados se desarrolla profesionalmente. Una de las características importantes de una CA es tener un objeto común y compartido y, en el caso que nos preocupa ese objeto es la pedagogía universitaria (Bielaczyc y Collins, 1999).

Esta concepción se encuadra en las orientaciones participativas contemporáneas que se privilegian en materia de desarrollo profesional (Lieberman & Miller, 2000; Little, 2003).

Esta noción está asociada al concepto de “comunidad de práctica”, término que a partir de los años 90 ha sido utilizado para describir un grupo de individuos que comparten conocimientos, trabajan juntos, crean prácticas comunes, enriquecen sus competencias en un dominio de interés común que

constituye un objeto de compromiso mutuo (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Según esta concepción, los aprendizajes se encuadran en un proceso de *coparticipación social*. En esta nueva perspectiva, la atención está puesta en las interacciones sociales y las condiciones de contexto que favorecen los procesos de aprendizaje, en lugar de focalizarse exclusivamente en los mecanismos cognitivos del individuo en torno al acto de aprender. Bajo este nuevo paradigma, quien aprende deja de ser el actor pasivo por excelencia, que recibe los saberes del maestro experimentado y que posteriormente replicará en otros contextos de iguales o diversas características. Por el contrario, esta nueva forma de encuadrar el proceso de aprendizaje contextualizado en la realidad y el entorno que le son naturales al aprendiz, favorece que éste “aprenda” mientras se involucra como participante en la actividad de un maestro o “experto”, de manera limitada al principio y con la consecuente responsabilidad, también limitada, sobre el producto o el resultado final. De esta forma aprender es parte de un proceso en el cual el aprendiz, sobre la base de la coparticipación, se va involucrando cada vez más en una experiencia compartida que convierte el aprendizaje en una actividad básicamente social. Entonces, como remarca Hanks (en Lave y Wenger, 1991), es la comunidad (o el conjunto de sus miembros al menos) la que aprende, la que evoluciona, la que da el paso adelante en torno a la actividad que la caracteriza; ya no se trata exclusivamente de un aprendizaje individual. Esto no quiere decir que el individuo no se transforma en el plano personal, pero esa transformación y ese crecimiento se dan en sintonía con el aprendizaje y la evolución de la comunidad. En consecuencia, bajo esta perspectiva de construcción del aprendizaje sobre la base de la coparticipación, quien aprende participa inevitablemente de una cierta actividad o disciplina compartida. A este modo de entender los procesos mediante los cuales se construye el aprendizaje, en tanto actividad social y cultural, se lo ha denominado *participación periférica legítima* (Lave y Wenger, 1991). Según estos autores:

“...la participación periférica legítima provee un modo de hablar acerca de las relaciones entre los novatos y los expertos, y acerca de las actividades, las identidades, los artefactos y las comunidades de conocimiento y de práctica [...] Las intenciones de aprender de un individuo logran comprometerse y el significado del acto de aprender queda configurado mediante el proceso de participar enteramente en una práctica sociocultural” (Lave y Wenger, 1991, p.29, traducción libre del inglés).

De este modo, la legitimidad hace referencia al modo de pertenencia de cada individuo y por lo tanto constituye un elemento crucial de este sistema. La periferia en este modelo no se utiliza como antónimo de participación central, sino que hace referencia al grado de compromiso de cada individuo con la comunidad en la que ocurre el proceso de aprendizaje vinculado a la actividad social. Más aún, la participación periférica legítima encierra un sentido de “empoderamiento” (*empowerment*) para quienes participan. Esto significa que la movilidad y las situaciones de poder que se generan dentro de la comunidad de práctica como espacio de aprendizaje definen el grado, las posibilidades y la forma en que se llevan a cabo esos aprendizajes (para la comunidad como un todo y para cada individuo en particular). Tradicionalmente, la formación de los docentes en ejercicio (en cualquiera de los niveles educativos) ha sido asociada a términos como capacitación o perfeccionamiento (que se apoyan en una estructura de poder *sobre* los docentes). Por el contrario van tomando cada vez más trascendencia aquellos dispositivos de formación (como el caso que proponemos) que, reivindicando la profesión y la profesionalidad de los docentes, conciben la formación continua como verdaderos espacios de desarrollo profesional, de aprendizaje real y significativo, en el contexto de la práctica profesional. En consecuencia este abordaje reivindica la importancia del contexto en términos de la *cognición situada* (Lave, 1988). Partiendo de la base de que toda actividad social es situada, el aprendizaje ya no se concibe como un mecanismo de transmisión-recepción de conocimientos fácticos y objetivos, sino que responde a un proceso, a un sistema que involucra a la persona como un “todo” en su relación con el mundo, con la actividad que realiza y a través de la cual aprende.

Este último aspecto es central en la investigación que hemos llevado a cabo, dado que busca encontrar pistas de acción que contribuyan al conocimiento acerca del desarrollo profesional y la formación continua de los docentes implicados, con la puesta en marcha de un dispositivo de formación continua (la comunidad de aprendizaje) que proponga espacios de aprendizaje profesional que sean significativos para los docentes y que surjan de la búsqueda de soluciones comunes a

problemáticas que atraviesan la práctica profesional en un espacio y un tiempo social, económico y político determinados.

A partir de esta perspectiva, la noción de desarrollo profesional docente tal como concebida en este trabajo, valoriza el punto de vista de los docentes y la mirada que ellos tienen de su práctica profesional. De esta manera, la comunidad de práctica convertida en comunidad de aprendizaje se presenta como un lugar privilegiado de desarrollo profesional de sus miembros. Esta perspectiva sitúa el desarrollo profesional al interior de marcos no formales. Ella se favorece de continuas idas y vueltas entre acción y reflexión sobre la acción, lo que posibilita aprendizajes significativos de esas diversas experiencias. De esta manera los profesores, partiendo de sus competencias y saberes desarrollados en contexto, se comprometen en una relación de co- construcción de conocimientos útiles para la práctica docente. (Savoie- Zajc, Dionne, 2001).

► Metodología

La investigación colaborativa: una elección metodológica para articular investigación y formación

La colaboración, fundamento de la CA, es entendida como el compromiso de compartir conocimientos, experiencias, habilidades con el objetivo de resolver problemas de la práctica profesional. Ella requiere una perspectiva metodológica que de un lugar prioritario a la autonomía de acción de los participantes. La investigación colaborativa constituye, desde varios puntos de vista, una justificada elección (Erickson, 1991, Bednarz, 2000, Cole, Knowles, 1993) ya que es considerada como una estrategia importante de desarrollo profesional (Savoie-Zajc et Dolbec, 2000, Savoie-Zajc, 2001) y de responsabilidad de la comunidad (Anadón, Savoie-Zajc, 2004).

Este tipo de metodología se fundamenta en una dinámica de interacción entre investigador y participantes articulando investigación y formación. El modelo de investigación colaborativa que hemos elegido es el desarrollado por Desgagné (1997, 2001). El eje central de este modelo es la actividad reflexiva de investigadores y participantes en torno de cuestiones relativas a la práctica docente. Este espacio reflexivo es el lugar en el cual los datos de la investigación se construyen desde la elaboración de la problemática de investigación (y de formación) hasta la construcción de resultados. Tres etapas caracterizan el proceso de investigación: La primera, 1) la co- situación momento en el cual se construye el objeto de investigación. Investigador y profesores implicados van a definir un proyecto que responda a las preocupaciones de la comunidad de profesores y de la comunidad de investigación (doble pertinencia social). La segunda etapa, 2) la co- operación hace referencia a la recolección de datos que emergen de la estructura de interacción, del cuestionamiento sobre la práctica (actividad reflexiva) del investigador y los participantes (doble rigor metodológico). La tercera etapa, 3) la co- producción se refiere al análisis de los resultados; ella consiste en que la producción de conocimientos tome una forma que sea útil a los profesores y al mismo tiempo al investigador (doble fecundidad de resultados) (Desgagné, 2001).

Ese trabajo supone una relación de influencias recíprocas que interpela e interroga las perspectivas teóricas del investigador y de los participantes así como los saberes construidos en la práctica docente.

► El caso de la comunidad de aprendizaje de profesores de estadística

Objetivos

La presente comunicación corresponde a los primeros resultados de un trabajo de investigación que estamos llevando a cabo con un equipo de profesores de Estadística en el primer año de diversas carreras, en la Sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro. Esta CA es un caso dentro de

un proyecto de investigación que se propone, a partir de una investigación colaborativa, dos tipos de objetivos: 1) intervenir y acompañar comunidades de aprendizaje constituidas por profesores que enseñan la misma disciplina en la UNRN problemáticas de la práctica docente. 2) Producir conocimientos sobre la dinámica y las formas de regulación que operan en la conformación de una comunidad de aprendizaje y de desarrollo profesional en colaboración con los profesores.

➤ *Contextualización y breve reseña*

El equipo de profesores que junto con los investigadores responsables, conforman la comunidad de aprendizaje, CA que nos ocupa, desarrollan sus actividades docentes en el área de Estadística. Ese grupo está liderado por el profesor a cargo de la asignatura, un joven, reconocido y prolífero investigador en el área de la disciplina sobre la cual imparte enseñanza, un jefe de trabajos prácticos, economista y con estudios de posgrado; una auxiliar del área de biología recientemente graduada y próxima a iniciar estudios de posgrado y dos ayudantes alumnas de la carrera de ingeniería ambiental. Ninguno de los participantes cuenta con antecedentes de formación docente que se inscriban en el sistema educativo formal. Todos ellos han obtenido su cargo docente por el sistema de concursos públicos de evaluación de antecedentes y oposición⁷². Ellos cuentan con una experiencia sólida de trabajo en comunidad que data desde los inicios de la cátedra, en el año 2011. Es decir que ellos cuentan con una historia y un sentido de pertenencia y de comunidad que trasciende nuestra figura y responde a los principios básicos de lo que Wenger (1998) denomina una comunidad de práctica en los términos más arriba descriptos.

La dinámica de trabajo se ha articulado en torno a encuentros presenciales programados en promedio una vez al mes. Los encuentros presenciales se complementaron con lecturas y actividades que el equipo de investigación diseñó y propone en función de las necesidades e interrogantes que los profesores manifiestan. Los intercambios y las interacciones iniciadas en esta CA convergieron a una sinergia de grupo orientada a la reflexión: los diálogos se construyeron alrededor de la organización, la planificación y la puesta en marcha de estrategias de trabajo inevitablemente negociadas entre todos los miembros (participantes e investigadores).

La colaboración se dio alrededor de una actividad reflexiva que consistió en el trabajo conjunto (docente/investigador) para identificar las concepciones de la enseñanza/aprendizaje que sustentan las prácticas educativas y la elaboración conjunta de estrategias y actividades didáctico/pedagógicas. A partir de las interacciones entre los participantes y el equipo investigador y de una práctica reflexiva asociada a resolver problemas de orden profesional, la CA tomó forma alrededor de un saber explícito sirviendo a la práctica docente, concretamente los miembros se orientaron a la elaboración de una perspectiva didáctica, formalizada en un artículo científico que será de utilidad para la cátedra.

➤ *La recolección de datos y algunos resultados preliminares*

Los encuentros, las interacciones entre los miembros de la CA y la actividad reflexiva, constituyen el lugar de la recolección de datos. Para ello se utilizó la observación participante, la entrevista semi-dirigida con el objetivo de identificar y comprender los aspectos de la práctica que merecen análisis; todos los encuentros fueron registrados; el investigador y los participantes llevaron un diario de campo en el cual se inscribieron las reflexiones provocadas por el grupo. El análisis de esos datos permitió documentar el proceso de co-construcción de situaciones de enseñanza-aprendizaje, haciendo notar las contribuciones del saber didáctico y de los saberes de la práctica.

Un primer análisis de los datos obtenidos nos permite visualizar claros indicios que nos dan pistas acerca de las dinámicas de funcionamiento de la comunidad de aprendizaje como dispositivo de formación y desarrollo profesional en el contexto de la práctica. Específicamente la implementación de una metodología colaborativa como la que presentamos, permite articular investigación y formación

72 Se suman a esta comunidad en el segundo año del proyecto un ayudante alumna del área de economía y un Jefe de Trabajos Prácticos con estudios de posgrado concluidos en el área Ambiental.

en una dinámica de co-construcción que horizontaliza las jerarquías de los roles de investigador-formador-participante, desdibuja los límites de esos roles y permite así una verdadera interacción de saberes y construcción de nuevos espacios de colaboración y mutuo beneficio. En el plano de la dinámica de la comunidad propiamente dicha, podemos distinguir claramente la importancia y el rol fundamental del profesor responsable como líder de la comunidad en tanto facilitador de la circulación de poder y saber dentro del grupo en los términos de la participación periférica legítima. La dinámica de trabajo colaborativo que caracterizó los encuentros así como también la dinámica y la producción del material didáctico y del artículo científico (propuesto y coordinado por el profesor responsable) pueden encuadrarse e interpretarse en el modelo del aprendiz que participando de una práctica social y cultural compartida de la mano de un maestro más experimentado, aprende en el contexto de la práctica. Concretamente cada participante, sin importar su nivel de experiencia en el dictado de la materia y en el campo disciplinar propiamente dicho, estuvo a cargo de proponer y diseñar un ejemplo para incluir en la ayuda didáctica en construcción.

Los resultados preliminares obtenidos nos llevan a concluir que la construcción social del conocimiento es una característica importante a la práctica docente. La estructura particular de la docencia universitaria aglutina de manera casi indiscutida profesores y auxiliares de docencia para el dictado de una misma asignatura, cada uno con distintos niveles de experiencia en el plano de la docencia, de los aspectos disciplinares y desde el punto de vista de la investigación. En el armado, planificación y dictado de una asignatura coexisten profesionales con saberes y trayectorias distintas que convergen en una actividad común: la docencia universitaria. En general hay un referente que los guía y es el encargado de organizar la asignatura y a partir de esta figura de profesor responsable y las respectivas categorías docentes subsiguientes se organiza un entramado de relaciones dentro de una cátedra con relaciones profesionales e interpersonales entre sus miembros..

Diversos estudios en el área de la docencia universitaria destacan que en la universidad siempre ha prevalecido y prevalece la investigación y la producción científica como eje principal de preocupación. Sin embargo, como hemos mencionado al comienzo de este escrito, a la luz de las nuevas realidades que atraviesan el rol del docente universitario se ha producido un cambio de paradigma a nivel mundial que si bien no resta importancia a la investigación como razón de ser del ámbito académico, ha comenzado a preocuparse por el estudio de la pedagogía universitaria y de las dinámicas de desarrollo profesional de los docentes universitarios. El estudio de esas dinámicas de formación pertenece a un campo del saber relativamente nuevo y es por ello que aún desde la investigación y la formación resta mucho trabajo por hacer. Los resultados que hemos obtenido hasta el momento nos dan pistas que muestran que el camino elegido es fecundo y prometedor.

» Bibliografía

- » AIPU (Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria)(2010). Reformes et changement pedagogique dans l'enseignement supérieur, 26o Congreso Internacional Rabat, Maroc.
- » Anadon, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. En T. Karsentiet L. Savoie- Zajc, Introduction à la recherche en éducation (15 - 32). Sherbrooke: Éditions du CRP
- » Anadon, M. & Savoie- Zajc, L. (2004). Dynamiques de recherche et accompagnement du changement des pratiques professionnelles. Dans Lebert- Serein (Dir.). Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation. Actes du congrès international de l'AFIRSE, Paris, France.
- » Bauersfeld, H. (1994). Réflexion sur la formation des maîtres et sur l'enseignement des mathématiques au primaire. Revue des Sciences de l'Éducation. Volume XX, numéro 1, 175- 198.
- » Baume, C. & Baume, D. (1997). A national schème to accredit university teachers, International Journal for Academic Development, vol. 2 no 1.
- » Bednarz, J. Garrison (Eds.) Constructivism and Education (233 - 249). Cambridge: Cambridge University Press.
- » Bednarz, N. (2000). Formation continue des enseignants en mathématiques : une nécessaire prise en compte du contexte. Dans P. Blouin, L. Gattuso (Dir.). Didactique des mathématiques et formation des enseignants (pp. 61 - 78). Montréal: Éditions Modulo.
- » Bentley, M. (1998). Constructivism as a referent for reforming science education. In M. Larochelle, N.
- » Bednarz, J. Garrison (Eds.) Constructivism and Education (233 - 249). Cambridge : Cambridge University Press.

- » Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 269-292.
- » Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). *Guided discovery in a community of learners*. The MIT Press.
- » Catelli, L. A. (1995). Action research and collaborative inquiry in a school- university partnership. *Action in Teacher Education*, 16(4), 25 - 38.
- » Clift, R., Veal, M. L., Johnson, M. & Holland, P. (1995). *Collaborative Leadership and shared decision making*. New York: Teachers College Press.
- » Clift, R. et al. (1990). Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of teacher education*, 41(2), 52- 62.
- » Cole, A.L. & Knowles, J.G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30 (3), 473- 495.
- » Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londres :Falmer Press.
- » Desgagné, S. (1997). Le concept de recherché collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheursuniversitaires et praticiensenseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), pp 371 - 393.
- » Desgagné, S. (2001). La recherchecollaborative: nouvelledynamique de recherche en éducation. En M. Anadón (dir.): *Nouvellesdynamiques derecherche en éducation*. (51 - 76). Les Presses de l'université Laval.
- » De Vincenzi, A. (2012) La formación pedagógica del profesor universitario : Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel Superior. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca: número 18*.
- » Erickson, G.L. (1991). Collaborative inquiry and the professional development of science teachers. *Journal of Educational Thought*, 25 (3), 228 - 245.
- » Gibbs, G. (2001). La formación des profesores universitarios : un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias, *Revista de Docencia Universitaria, Universidad de Murcia, vol 1, no1*.
- » Guskey, T.R. et Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices*. NewYork :Teachers'College Press.
- » Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Boston, MA: Cambridge.
- » Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- » Lieberman, A. et Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice. *Teachers College Record*, 92 (1), 105- 121 .
- » Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (dir.), *Schools as collaborative cultures: creating the future now*, (pp. 165 - 193). New York: The Falmer press.
- » Perrin-Glorian, M.-J. (1992). Questions didactiquessoulevées à partir de l'enseignement des mathématiquesdans les classes faibles. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 13 (2), 5- 118.
- » Savoie Zajc, L.. (2001) La recherche - action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (dir.): *Nouvellesdynamiques de recherche en éducation*. (15 - 49). Les Presses de l'Université Laval.
- » Schubauer- Leoni, M.L. (1998/2001). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projetscientifique de la didactique des mathématiques. In R. Hofstetter& B. Schneuwly (Ed.), *Lepari des sciences de l'éducation (Collection Raisons éducatives)* (pp. 329- 352).Bruxelles: De Boeck.
- » Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

La cuestión de los saberes pedagógicos y didácticos de los profesores universitarios: algunas reflexiones en torno a la construcción de un campo específico

Iacobellis, Sabrina / UNAJ - sabrinaiacobellis@gmail.com

Rondinoni, Sebastián / UNAJ - srondinoni@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia

Eje: Formación y Trabajo Docente

» *Palabras claves: pedagogía – didáctica – formación docentes universitarios – formatos de formación – hitos históricos*

» Resumen

En este trabajo se presenta un relevamiento realizado en el marco del inicio del Proyecto de Investigación denominado “La formación docente en la UNAJ. Antecedentes, necesidades, demandas y propuestas” que se encuentra iniciando sus actividades. La docencia universitaria tiene el enorme desafío de transmitir conocimientos, habilidades y valores de distinto tipo para formar nuevas camadas de profesionales de un campo particular. La enseñanza, por lo tanto, es uno de los núcleos principales de las diversas tareas que conlleva ser un profesor universitario. En la ponencia desarrollaremos un análisis de las propuestas formativas que ofrecen distintas universidades para formar pedagógicamente a docentes de este nivel. En tal sentido se pone el foco en el tipo de dispositivo formativo que proponen, sus destinatarios, los conocimientos y habilidades que se privilegian, los recorridos curriculares que ofrecen, los objetivos que plantean, entre otros aspectos. Presentamos, además, un breve recorrido histórico que sostiene nuestra hipótesis de que la formación de los docente universitarios en cuestiones de pedagogía y didáctica expresa la constitución de un campo específico.

» Introducción

La cuestión de la formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios ha incrementado su presencia en múltiples ámbitos en los últimos años en nuestro país. Es verdad que la problematización de la enseñanza en el nivel superior es posterior a la de otros niveles educativos, pero ciertas evidencias - que trataremos de analizar en este escrito - nos permiten hipotetizar que la pedagogía y la didáctica universitaria avanzan lentamente hacia la conformación de un campo específico en nuestro país. Pensar a la pedagogía y la didáctica asociadas a la universidad como un campo implica analizarlas como un ámbito particular de políticas, prácticas, discursos y profesionales especializados (Suasnábar, 2013). Una breve enunciación de algunos elementos que aportan a la construcción de un campo en torno a esta temática puede constituirse con:

- » Realización de congresos
- » Investigaciones y publicaciones tanto descriptivas como normativas

- » Desarrollo de áreas, departamentos u otras oficinas en las universidades con profesionales de la educación especializados
- » Ofertas formativas diversas para los profesores universitarios (cursos, capacitaciones, acciones de apoyo, profesorados, especializaciones, maestrías y doctorados)

En el presente artículo presentaremos en primer lugar algunos hitos que ayudan a comprender un recorrido histórico en la conformación del campo que pretendemos describir. No se pretende hacer una genealogía de la cuestión del lugar de la didáctica y la pedagogía en la universidad argentina. Nos interesa hacer un recorrido sucinto por algunos sucesos, fenómenos y personalidades que nos permitan comprender con un poco más de bagaje histórica el tiempo presente. En segundo término describiremos los formatos dominantes en los que los docentes universitarios reflexionan y adquieren herramientas respecto de la pedagogía y la didáctica en la universidad.

► *Algunos hitos*

Describir y analizar las prácticas evaluativas llevadas a cabo en las materias del Campo de la Fundamentación y del Campo de los Saberes a Enseñar de segundo año del Profesorado de Educación Primaria, en el ISFDyT N 52 y el ISFD N 117 entre el 2014 y el 2016.

Interpretar, desde una perspectiva sociopolítica y pedagógica, los significados que docentes y alumnos atribuyen a las prácticas de evaluación en el marco del actual diseño curricular.

Un primer hito relevante en la cuestión del saber pedagógico y didáctico de los profesores universitarios lo constituye la Reforma del 18 la cual expresa cuestionamientos y reclamos estudiantiles en el marco de una universidad que comenzaba a consolidar su formato moderno. De alguna manera las demandas tenían estrecha vinculación con la enseñanza en tanto solicitaban transparencia del gobierno universitario, eliminación de los cargos vitalicios, renovación de docentes por concurso, actualización de los planes de estudio y de los programas, incentivo al desarrollo científico, docencia y asistencia libre. Son interesantes las críticas que realizan los estudiantes a los docentes como, por ejemplo, las vertidas en el “Manifiesto Liminar”, documento redactado por jóvenes universitarios en junio de 1918. Los estudiantes expresaban su descontento con la autoridad profesoral señalando que “el concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando”. Aspiraban a otras relaciones en las aulas de las universidades y en tal sentido manifestaban que “si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga una obra de amor a los que aprenden”.

Los escasos registros históricos encontrados nos llevan a la década del 50 del siglo pasado con la creación de las Unidades de Pedagogía Universitaria y de Orientación Vocacional que brindaban apoyo a estudiantes y profesores universitarios especialmente en las Universidades Nacionales del Litoral (UNL) y Buenos Aires (UBA). Estas unidades de gestión universitaria comienzan a desarrollar acciones vinculadas con la formación de docentes universitarios en aspectos vinculados con la enseñanza, el aprendizaje, el currículum, entre otros tópicos. La conformación de los grupos de profesionales era variopinta en tanto estaban integrados por pedagogos, psicólogos, sociólogos u otras titulaciones provenientes de las Ciencias Sociales.

También es relevante para esa época la creación – o recreación en muchos casos – de las carreras de Ciencias de la Educación. En aquellos casos en las que fueron recreadas como, por ejemplo, en UNLP o UNER, comienza una metamorfosis que expresa una transformación de antiguas formas espiritualistas a perspectivas más vinculadas con unas ciencias sociales en proceso de consolidación como campos científicos. Los profesionales formados en tales facultades van adquiriendo otros perfiles, identidades y, también, diversificando su campos de inserción profesional (Vicente, 2012; Osana, 2012). Suasnábar describe el espíritu modernizador y un gran optimismo de los pedagogos de mediados de la década del 50 y principios de la del 60 en la reconfiguración de un campo pedagógico que expresaba “la voluntad de intervención pública que conllevaba la centralidad de la universidad,

y por ende, de los intelectuales que actuaban en ella” (Suasnábar, 2004:284). La configuración de los “especialistas en educación” formados por estas facultades tiene impacto en múltiples ámbitos, entre ellos la enseñanza en la propia universidad.

Ricardo Nassif, un pedagogo que adquiere enorme relevancia en esas décadas particularmente desde su trabajo en la UNLP, es uno de los más importantes impulsores del campo de la pedagogía universitaria. Dentro del espíritu optimista y modernizador de una época, Nassif sostenía que una “nueva universidad” implicaba la existencia de “una pedagogía universitaria que renueve viejos puntos de vista y amplíe sus dominios hasta tocar los mismos límites de la educación en cualquiera de sus aspectos. Una pedagogía universitaria renovada abarcará tópicos de la más diversa índole cuyo número variará según el criterio que se adopte, pero siempre sobre el supuesto de que la Universidad como organismo educativo encontrará apoyo en fundamentos pedagógicos expuestos y científicamente logrados” (Nassif, 1974: 407).

Otro pedagogo que marcó a fuego la cuestión de la enseñanza en la universidad en las décadas del 60 y 70 del siglo pasado fue Pedro Lafourcade. Con producciones y acciones de distinta índole que partieron desde UNCU y en la creación de UNSL, Lafourcade genera valiosos aportes para la construcción del campo de la didáctica universitaria (Vitarelli, 2011, Lucarelli, 2009). Su libro “Planeamiento, Conducción y Evaluación en la enseñanza superior” del año 1974 se convirtió en un clásico con sus abordajes sobre el aprendizaje, el currículum, su planeamiento a nivel de asignaturas, las estrategias docentes de enseñanza y de evaluación anclados en un ámbito como la universidad.

La región de Cuyo fue prolífica en la reflexión, investigación y creación de ámbitos centrados en la cuestión de la enseñanza en la universidad. No es extraño que el mendocino Alfredo Furlán, desde su exilio en México durante la última dictadura cívico militar, participara de la obra colectiva “Aportaciones a la didáctica del nivel superior”. Este libro expresaba un campo de reflexión, de análisis didáctico y de producción de tipo normativo que estaba en plena construcción tanto en Argentina como en el resto de América Latina: la didáctica universitaria. En el prefacio de la obra se enunciaba que el propósito del libro aspiraba a contribuir a “la discusión de algunos nudos conceptuales y técnicos de la didáctica de la educación superior, y en este sentido se define el título de la publicación. En los últimos años se ha desarrollado en México la tendencia a tecnificar la tarea de enseñanza de las diferentes carreras universitarias; esta tendencia se expresa en cambios en la concepción del currículo y el impulso a nuevos métodos de trabajo en clase y estudio” (Furlan et al, 1978:5). Los distintos capítulos de libro abordan temas como el aprendizaje, la enseñanza, la planificación de cursos o de unidades de trabajo, la evaluación, entre otros en los cuales se observa su foco en la universidad. Pero es de destacar además, que “Aportaciones a la didáctica del nivel superior” ponía de manifiesto una unidad de la Universidad Autónoma de México como era el Departamento de Pedagogía. El libro expresaba el trabajo de un grupo de pedagogos encuadrados en un ámbito universitario que formaban a docentes del nivel en cuestiones vinculadas con la enseñanza.

Si bien la dictadura produjo un corte en el desarrollo del campo, el retorno democrático en 1984 trajo renovados bríos al amplio campo que tiene a la formación didáctica de los docentes universitarios entre sus preocupaciones y ocupaciones. Lucarelli (2009) menciona tres vertientes del desarrollo del campo:

- » las actividades de formación, intervención en el aula e investigación desarrolladas por las asesorías pedagógicas en las universidades
- » la instalación de distintos tipos de formaciones de posgrado (especializaciones y maestrías)
- » la producción llevada a cabo por los equipos de investigación dedicados particularmente a las problemáticas de la enseñanza en la Universidad

Un hito que vale la pena mencionar es el lugar que ocupa la formación pedagógica en la Ley de Educación Superior N° 24521 del año 1995. Los aspectos pedagógicos de la formación de los docentes se mencionan en el artículo 37 en el que se enuncia que “las instituciones universitarias garantizarán el perfeccionamiento de sus docentes, que deberá articularse con los requerimientos de la carrera académica. Dicho perfeccionamiento no se limitará a la capacitación en el área científica o profesional específica y en los aspectos pedagógicos, sino que incluirá también el desarrollo

de una adecuada formación interdisciplinaria”. No es una inclusión muy auspiciosa pero expresa cierta consolidación del campo para esos años en tanto se la iguala a la capacitación “científica o profesional específica” y se reclama por una “adecuada formación interdisciplinaria” para los docentes del nivel.

Hemos presentado un recorrido histórico al que le faltan hechos, datos, derivas, intentos fallidos, sucesos, personajes relevantes; tarea que dejamos para los historiadores de la educación. Pero consideramos que los hitos incluidos nos ayudan a comprender el presente con algunos anclajes históricos.

► *Algunas características del campo en tiempo presente: los formatos dominantes de formación que incluyen saberes de pedagogía y didáctica*

¿Cómo se forman los docentes universitarios de las universidades nacionales de nuestro país en los aspectos pedagógicos y didácticos que involucra su tarea? Se podría sostener que los modelos incorporados en las trayectorias como estudiantes que han realizado los docentes universitarios en todos los niveles educativos, se constituyen en marcas que mucha investigación muestra en su potencia formativa. Los docentes memorables de la propia escolarización – tanto los considerados como buenos como aquellos no valorados positivamente - dejan sus huellas en las identidades profesionales de los profesores de todos los niveles educativos (Bain, 2007; Zabalza, 2007).

También la experiencia como docente en las primeras experiencias laborales, fenómeno caracterizado como socialización profesional o inducción en la docencia, se configura como un dispositivo formativo de gran relevancia. El desempeño en el particular puesto de trabajo que es el aula universitaria se realiza a través de ensayos en la práctica de enseñar que son evaluados – generalmente de manera individual por el propio docente - en términos de éxito o fracaso. En tal sentido se puede afirmar que la mayoría de los docentes universitarios aprenden a enseñar al mismo tiempo que enseñan (Bozu, 2010).

Así van conformando una identidad como docentes del nivel superior. Esta conlleva convicciones pedagógicas, guiones didácticos, imágenes sobre la buena y mala actuación profesional, “trucos profesionales”, entre otros elementos y rasgos que constituyen la identidad profesional docente. Es una identidad profesional que no solo se centra en la práctica de la enseñanza, pues la investigación y la vinculación son otras tareas relevantes que distinguen a los profesores de la universidad del resto de los niveles educativos.

Hemos mencionado dos dispositivos formativos de enorme importancia pero de escasa formalización. ¿Qué acciones formales desarrollan las universidades para formar en aspectos vinculados con la enseñanza? Ya hemos señalado que la formación en los aspectos didácticos y pedagógicos de la enseñanza universitaria ha ganado en importancia en las últimas décadas. Muchas y diversas son las acciones que las instituciones de nivel superior llevan adelante para brindar herramientas a sus planteles docentes que favorezcan la introducción de mejoras en las tareas de enseñanza. Describiremos a continuación tres de los principales: las especializaciones en docencia universitaria, los profesorado y las maestrías en educación superior.

Las especializaciones en docencia universitaria

El formato más extendido por su presencia en muchas universidades es la **especialización en docencia universitaria**. La CONEAU evalúa este tipo de posgrado desde que en 1998 acreditó la “Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud” de la Universidad Nacional de Tucumán. Este organismo registra las especializaciones en docencia universitaria que se incluyen en el CUADRO 1, las cuales han sido acreditadas en distintos años desde 1998 con una determinada cantidad de años de validez para su plan de estudios. Cabe agregar que dos universidades privadas también ofrecen este posgrado (UADE y la Universidad Juan Agustín Maza).

CUADRO 1. Especializaciones en docencia universitaria aprobadas por la CONEAU desde 1998

Denominación	Universidad	Cantidad
Especialización en Docencia en Educación Superior	UNLPAM, UNLAM	2
Especialización en Docencia Superior	UNJU,	1
Especialización en Docencia Universitaria	IUPFA, UNLP, UNPSJB, UNCU, UNRC, UTN (Regionales Tucumán, Haedo, San Nicolás), UNL, UNMdP, UNSJ, UNSL, UNAS, UNAM, UNNE, UNF, UNSE, UNQ	19
Especialización en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas	UNCA	1
Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud	UNT	1
Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas	UBA	1
Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas	UBA	1
Especialización en Docencia y Gestión Universitaria con Orientación en Ciencias de la Salud	UNNE	1
Especialización en Gestión y Docencia de la Educación Superior	UNTREF	1
TOTAL UNIVERSIDADES NACIONALES		28

Elaboración propia en base a datos de CONEAU

Las Universidades Nacionales de Misiones, Formosa, Nordeste y Santiago del Estero ofrecen su especialización en forma interinstitucional. Se considera de manera individual a las especializaciones brindadas por las distintas regionales de la UTN en tanto tienen acreditación independiente de la CONEAU.

Hemos analizado y comparado cuatro planes de estudio de especializaciones: el que desarrollan de manera conjunta la Universidad Nacional del Noroeste (UNNE), la Universidad Nacional de Misiones (UNAM), la Universidad Nacional de Santiago del Estero y la Universidad Nacional de Formosa (UNF) y los de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM). Con distintas formas de enunciación, los cuatro planes de estudio plantean entre sus objetivos brindar herramientas a los docentes universitarios para la mejora de las prácticas de enseñanza con sentido “crítico”, “innovador” y “transformador”.

Respecto de los perfiles profesionales que se promueven es de destacar que la UNQ y la UNLP sugieren que los docentes comprendan e identifiquen las problemáticas que conlleva el nivel universitario como ámbito para la enseñanza. Aspiran a que los graduados articulen los aportes del campo de la investigación a sus contextos cotidianos de trabajo en el marco de sus disciplinas específicas. El plan de estudios de UNNE, UNF, UNAM y UNSE promueve el conocimiento especializado respecto de enfoques teóricos y metodológicos involucrados en la enseñanza universitaria. Asimismo coinciden con UNQ y UNLP en el desarrollo de habilidades para el desempeño en equipos interdisciplinarios pero, también, en tareas de gestión, diseño curricular, producción de materiales y evaluación en las áreas disciplinares de las que provienen.

Las estructuras curriculares de los cuatro planes de estudio tienen una organización análoga en tanto presentan tres ejes que disponen conocimientos de campos de conocimiento pasibles de ser presentados alrededor de una temática. Más allá de las denominaciones particulares, los tres ejes son los siguientes:

- » 1. Conocimiento sobre la Universidad: con asignaturas tales como “Políticas Universitarias”, “Origen y desarrollo institucional de la Universidad”, “Perspectiva sociopolítica del sistema universitario”. La UNLAM es la única que presenta cuatro ejes, pero consideramos que dos de ellos pueden ser agrupados en torno a esta temática.
- » 2. Conocimiento sobre la enseñanza en el nivel superior abordada en su generalidad: “Seminario Teorías del Currículum”, “Seminario de Didáctica”, “Desarrollo e innovación curricular”, “Pedagogía Universitaria”, “Procesos de evaluación en la educación superior”, son algunos de los espacios curriculares de este eje.
- » 3. Espacio de articulación en torno a la práctica y las disciplinas específicas: este eje tiene definiciones curriculares más débiles pues incluyen espacios vinculados con los trabajos finales que deben realizar las/os participantes para obtener su titulación. Entre las asignaturas con mayor peso se pueden mencionar “Problemáticas de la enseñanza en campos disciplinares específicos”, “Enseñanza disciplinar” o “Taller de diseño y gestión de prácticas del aula”.

Si los ejes tienden a lo homogéneo, veamos el porcentaje de cargas horarias que le asigna cada plan de estudios:

CUADRO 3. Porcentaje del total de la carga horaria de los distintos ejes que componen la estructura curricular

	Conocimiento sobre la Universidad	Conocimiento sobre la enseñanza en el nivel superior abordada en su generalidad	Espacio de articulación en torno a la práctica y las disciplinas específicas
UNNE, UNAM, UNSE y UNF	30,6 %	59,1 %	10,2 %
UNLP	24,1 %	24,1 %	51,8 %
UNQ	22,7 %	50 %	27,2 %
UNLAM	59,2 %	22,2 %	18,5 %

Elaboración propia.

Se puede observar que si los objetivos, los perfiles de los graduados y los ejes tienden a cierta homogeneidad, las cargas horarias muestran jerarquizaciones que expresan finalidades formativas absolutamente diferentes. ¿Qué tipo de Especialista en Docencia Universitaria forman estas universidades?

Los profesorados universitarios

Los profesorados universitarios son carreras cortas que ofrecen principalmente las universidades privadas con distintos objetivos:

- » Formar a su plantel docente en cuestiones pedagógicas y didácticas
- » Formar a profesionales universitarios para el ejercicio docente en el nivel secundario y superior no universitario.

Se consideran títulos de grado y, en general, sus destinatarios son profesionales universitarios. Sin embargo, algunas universidades habilitan el ingreso de egresados de profesorados terciarios con carreras de cuatro años de formación. La titulación que otorgan es “Profesor Universitario” a secas o “Profesor Universitario asociado con título de base”, según sea la titulación universitaria con la que cuenta el estudiante. Todas habilitan al ejercicio de la docencia universitaria en tanto son titulaciones de grado. Sin embargo, el ejercicio en el nivel secundario o en instituciones terciarias de dependencia provincial – particularmente su reconocimiento como título habilitante – depende de la aprobación

que de esta formación hagan las jurisdicciones. Es por ello que muchas páginas web de las universidades oferentes informan las provincias en las que el título ha sido reconocido o que ha sido homologado a los tramos de formación pedagógica para profesionales y Técnicos Superiores.

Su duración oscila entre los tres y cuatro cuatrimestres y las cargas horarias varían ostensiblemente entre las ofertas de las distintas universidades. Es interesante comparar dos planes de estudio para observar los propósitos distintos que pueden tener estas formaciones:

	UADER	UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA
1er cuatrimestre	Problemáticas históricas y políticas educativas de la educación universitaria argentina y latinoamericana. Educación Universitaria. Tradiciones pedagógicas, problemáticas y desafíos contemporáneos. El aula Universitaria.	Pedagogía General Psicología del Aprendizaje Psicología Social
2do cuatrimestre	Configuraciones del trabajo docente, culturas académicas y campo científico. Universidad, sujetos, culturas y trayectorias académicas: jóvenes y adultos.	Didáctica y Currículum Psicología y Cultura del Adolescente, del Joven y del Adulto Técnicas de Investigación Educativas
Anuales 1er año	Enseñanza y Currículum. Taller de Prácticas Docentes en contexto.	NO CUENTA CON ASIGNATURAS ANUALES
3er cuatrimestre	Taller de lectura y escritura académica. Taller de evaluación de procesos educativos.	Didáctica del Nivel Secundario y Superior Pedagogía Institucional Seminario - Taller de Integración I
4to cuatrimestre	Seminario: Tecnologías del aprendizaje y la comunicación. Seminario: Derechos Humanos y Memorias Sociales.	Política y Legislación Educativa Observación y Práctica de la Enseñanza Taller de Trabajo Final
Anuales 2do año	Taller de Prácticas Docentes: Espacios de aprender y enseñar en la universidad. Seminario de Investigación: Problemáticas del campo de la enseñanza.	NO CUENTA CON ASIGNATURAS ANUALES

Hemos tomado dos casos, el de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y la Universidad Abierta Interamericana (UAI), los cuales son muy distintos entre sí. Se observa en la nominación de las asignaturas un mayor anclaje en la cuestión universitaria en el caso de la UADER; mientras que por su parte, la UAI, ofrece unos espacios curriculares cuyas denominaciones ponen de manifiesto un recorrido formativo de tipo generalista y que expresa tradiciones más “clásicas” en la formación de docentes.

Si se analizan los objetivos que plantean ambas casas de estudio para sus profesorado universitarios se observa que la UADER focaliza su propuesta en la promoción de “acciones de formación docente para profesionales y graduados, que posibiliten la problematización y producción de prácticas de enseñanza universitaria en el contexto de los debates sociohistóricos de las políticas de educación superior”. Para esta universidad provincial el objetivo central es la formación docente en relación con las prácticas de enseñanza en la universidad. Por otra parte, la UAI propone “una formación docente de profesionales universitarios de diferentes áreas disciplinares, para el diseño, conducción y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje en los niveles secundario y superior”. Esta universidad privada promueve una formación asociada las titulaciones y saberes profesionales acorde a su transposición en aulas de nivel medio y superior. Un nivel superior que incluye con seguridad a las instituciones terciarias de

formación docente y profesional dependientes de las jurisdicciones provinciales.

Las maestrías

Las maestrías en docencia universitaria también constituyen un tipo de posgrado que apunta a formar docentes universitarios con saberes y habilidades vinculadas con la investigación y la gestión focalizadas particularmente en aspectos didácticos y pedagógicos de la docencia del nivel superior.

CUADRO 2. Maestrías en docencia universitaria aprobadas por la CONEAU

Denominación	Universidad	Cantidad
Maestría en Docencia Superior Universitaria	UNT	1
Maestría en Docencia Universitaria	UBA, UTN (Regionales Tucumán, San Nicolás, Rosario, Mendoza, General Pacheco, Córdoba, Bs. As.), UNAM, UNL, UNNE, UNCU	13
TOTAL UNIVERSIDADES NACIONALES		14

Elaboración propia en base a datos de CONEAU. Se considera de manera individual a las maestrías brindadas por las distintas regionales de la UTN en tanto tienen acreditación independiente de la CONEAU

La primera maestría en docencia universitaria que acreditó la CONEAU fue la de la UTN (regional Bs. As.) durante el año 1999 seguida a los pocos meses por la ofrecida por la Universidad Nacional de Tucumán.

No nos detendremos particularmente en este tipo de posgrados en tanto, si bien la pedagogía y la didáctica tienen presencia en la mayoría de los planes, sus objetivos se centran particularmente en la formación de investigadores y gestores universitarios. Vale señalar que si se analizan comparativamente los distintos planes de estudio se puede observar que tienen distintas finalidades. En algunos casos ofrecen una formación en temáticas educativas amplias haciendo foco en la educación superior; en otros, focalizan su atención en temáticas de gestión y administración.

➤ Conclusiones

En este artículo hemos presentado brevemente algunos hitos históricos que dan cuenta de la formación de un campo al interior de la universidad vinculado con la didáctica y la pedagogía. Para describir este espacio en tiempo presente hemos descripto tres formatos en los que los docentes universitarios adquieren saberes diversos en torno a la pedagogía y la didáctica ancladas en la enseñanza universitaria.

Se puede señalar que algunas instituciones adhieren a otros formatos, que en algunos casos se sostienen en un sistema de acreditación intrainstitucional o de cursos y/o seminarios de actualización. Se pueden mencionar a los modelos de pares académicos, propuestas pedagógicas de investigación-acción, proyectos de investigación pedagógica; los basados en la apropiación de saberes pedagógicos; modelos basados en la reflexión; acciones de intercambio de experiencias, formación de docentes noveles, entre otros (Imbernon, 2009; Zabalza 2007). Falta una mayor indagación para analizar qué están haciendo nuestras universidades en estas líneas de formación docente.

Los autores de esta ponencia estamos convencidos de que una universidad pública que ambiciona formar más y mejores profesionales en contextos de masificación del nivel precisa de docentes con conocimientos, herramientas, disposiciones y valores vinculados con la transmisión de las disciplinas científicas o los saberes profesionales que enseñan. La cuestión de la enseñanza es central en la construcción de una universidad que sostenga a enormes masas de estudiantes. Enseñar mejor es un factor que con seguridad modificará los fenómenos de exclusión representados en la potente metáfora de la "puerta giratoria" (Ezcurra, 2011; Tinto, 2006). No es único, por supuesto. Pero sí uno central en lo que respecta a las tareas privilegiadas que las/os docentes universitarios deben realizar.

» Bibliografía

- » Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- » Bozu, Z. (2010). "El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización o profesional". *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, Enero, 55-72. Disponible en: <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art3.pdf>
- » Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: UNGS-IEC.
- » Furlán, A. (1978). *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México: ENEPI UNAM
- » Imbernón, F. (2011). "La formación pedagógica del docente universitario". *Revista do Centro de Educação*, 36 (Septiembre-Diciembre) España
- » Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313005> ISSN 0101-9031
- » Lucarelli, E. (2009). *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- » Nassif, R. (1974). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapelusz
- » Ossanna, E.; López, M.; Kummer, V.; Ugalde, M.; Baraldi, V.; Olalla, V. y Baffico, F. (2012). "Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación en Paraná (Argentina) (1920-1973)". *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Año XXII, Nº 44, pp. 73 – 110. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n44/n44a03.pdf>
- » Suasnábar, C. (2013). "La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, N° 59, pp. 1281-1304. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n59/v18n59a12.pdf>
- » Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Flacso-Manantial.
- » Tinto, V. (2006). "Research and practice of student retention: what is next?". *Journal of college student retention*, Vol. 8, N° 1 pp. 1-19
- » Vicente, M. E. (2012). "Educación y trabajo en Ciencias de la Educación: Aportes desde el estudio de las trayectorias profesionales de sus graduados". *Formación Universitaria*, Vol. 6, N° 5 pp. 51-62.
- » Vitarelli, M. (2011). "Itinerarios de la pedagogía de la formación en Argentina. Hitos en la Universidad Nacional de San Luis". *Revista de Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata*. Año 2, Nº 2. Disponible en <http://ieie.udistrital.edu.co/conexiondocente/wp-content/uploads/2014/01/VITARELLI-2-ITINERARIOS-DE-LA-PEDAGOGIA-DE-LA-FORMACION-EN-ARGENTINA..pdf>
- » Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea

Documentos citados

- » "Manifiesto Liminar" (1918), Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba. Disponible en <http://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/historia/reforma/manifiesto>

La construcción metodológica en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel primario, a partir de un trayecto de acompañamiento: El caso de docentes noveles egresados del Instituto de Formación Docente de Bariloche

Ibaceta, Gricelda / Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche - gribaceta@gmail.com

Souza, Noemí / Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche - coordnivelprimario@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia

Eje: Formación y Trabajo Docente

» *Palabras claves: acompañamiento – docentes noveles – construcción metodológica – Enseñanza – Ciencias Naturales*

» *Resumen*

Esta investigación se propuso reconocer los aportes que brindó un trayecto de acompañamiento para la construcción metodológica en la enseñanza de las Ciencias Naturales, a docentes noveles de Educación Primaria egresados del IFDC de Bariloche. Durante el año 2012, se sostuvieron distintos dispositivos para promover la reflexión sobre la enseñanza en el marco de la Ciencia Escolar.

Son objetivos de la misma:

Analizar en las prácticas de los docentes noveles el proceso de construcción metodológica en la enseñanza de las ciencias naturales.

Indagar sobre la incidencia de los dispositivos de acompañamiento en las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales de los docentes noveles.

Reconocer el enfoque de ciencia escolar en la práctica de enseñanza de los docentes noveles.

La metodología para la construcción y análisis de datos es de corte cualitativo. Se utilizaron como herramientas, observación y registro de clases, entrevistas individual y grupal. La muestra está constituida por seis docentes egresadas 2009, 2010 y 2011, que participaron de los dispositivos de acompañamiento.

Del análisis de las prácticas se observa que planifican y desarrollan clases en las que promueven competencias propias de la ciencia escolar. Se reconoce el planteo de desafíos cognitivos que articulan la lógica del contenido a enseñar con la lógica de los sujetos que aprenden mediados por los contextos específicos en los que desarrollan sus prácticas.

Asimismo, las docentes noveles valoran los aportes del acompañamiento a sus prácticas de enseñanza, al contemplar lo disciplinar, lo pedagógico – didáctico y la reflexión, como contribución al desarrollo profesional.

» *Introducción*

Este proyecto surgió como continuación de la investigación (Schnersch et al, 2011) donde se analizaron las prácticas de enseñanza de Ciencias Naturales en educación primaria, de docentes noveles

egresados del Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche (IFDC Bariloche).

Entre los resultados del informe final, se relevó que los docentes noveles incluyen en forma sistemática, en las horas semanales correspondientes, clases de Ciencias Naturales pues reconocen la importancia que tienen en el desarrollo cognitivo de los niños. También, valoran el enfoque de enseñanza en contexto de Ciencia Escolar (Izquierdo, 1999) que tuvieron en la formación inicial.

No obstante, no encuentran momentos y espacios para reflexionar sobre su práctica y compartirla con otros, lo que no les permite tomar conciencia de cuáles son los procesos que se construyen en sus clases. Es así que se observó en ellas la implementación de actividades en las que prevalecía el trabajo con los términos, las definiciones, el uso de textos no adecuados al nivel.

Del análisis de los datos expuestos, surgió como una conclusión de la investigación mencionada, que la implementación de un trayecto de acompañamiento a los docentes noveles podría fortalecer sus potencialidades y guiar la reflexión individual y colectiva. De esta manera propiciar el desarrollo profesional y la construcción de conocimientos científicos en sus prácticas.

En diferentes instancias y documentos del Instituto Nacional de Formación Docente⁷³ se expone la concepción de acompañamiento a docentes noveles como un espacio de reflexión sobre la práctica y de construcción de saberes pedagógicos y disciplinares que facilitan la inserción laboral (Alen & Allegroni, 2009). En el marco de la Ley Nacional de Educación, desde el año 2007 el acompañamiento a los docentes noveles forma parte de las líneas constitutivas de las políticas de desarrollo profesional docente (Res. CFE 30/07).

En el prólogo de la serie *Acompañar los primeros pasos en la docencia*, Alliaud (2009) fundamenta que, en el inicio de la profesión es necesario contar con acciones sistemáticas de acompañamiento de los docentes para reflexionar sobre lo que se hizo, compartir inquietudes y encontrar respuestas.

En este contexto político, el Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro, desde el año 2012, formaliza acciones concretas coherentes con las que se propicia la creación de trayectos de acompañamiento para mejorar la educación y las prácticas docentes.

En concordancia con las líneas de acción señaladas, en el IFDC Bariloche se implementó durante el año 2012, un trayecto de acompañamiento que incluyó distintos dispositivos (seminarios disciplinares, talleres de análisis de las prácticas y tutorías) para promover la reflexión sobre la enseñanza en el marco de la Ciencia Escolar, con la participación de docentes noveles egresadas del IFDC Bariloche.

A partir de la implementación del trayecto de acompañamiento, se propuso esta investigación para reconocer qué aportes brindó esa propuesta a los docentes noveles para la construcción metodológica en la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria.

En esta propuesta se abordó la selección de contenidos para el grado correspondiente, su organización y la planificación de la tarea docente, desde un enfoque que adhiere a la idea de construcción metodológica que propone Edelstein (1996,2011) entendida como el entramado particular que el docente puede construir a partir de la relación entre la lógica del contenido a enseñar y la lógica de los sujetos que aprenden en la mediación del contexto específico.

Interesa especialmente esta categoría porque le da al docente, autor de la propuesta de enseñanza, un protagonismo especial cuando toma en cuenta las especificidades del contenido junto con el aspecto metodológico. Esta categoría es un soporte didáctico, que permite articular la teoría y la práctica, la lectura y el análisis de la misma, "*se presenta como aporte sustantivo en la intención de profundizar en la caracterización de las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio*" (Edelstein, 2011, p. 147).

Las preguntas que guiaron la indagación fueron: ¿Qué características tiene el proceso de construcción metodológica en los docentes noveles? ¿Qué tipo de conocimiento didáctico se promueve en los docentes noveles a partir de los dispositivos de acompañamiento? ¿Cómo se relacionan las ideas científicas que se construyen con las competencias que se ponen en juego en sus prácticas?

Los objetivos específicos que orientaron esta investigación fueron:

Analizar en las prácticas de los docentes noveles el proceso de construcción metodológica en la enseñanza de las Ciencias Naturales.

73 En adelante INFD

Indagar sobre la incidencia de los dispositivos de acompañamiento en las prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales de los docentes noveles.

Reconocer el enfoque de ciencia escolar en la práctica de enseñanza de los docentes noveles.

Se tuvo en cuenta, para la selección de la muestra, a profesores egresados del IFDC Bariloche cohortes 2009, 2010 y 2011, que habían participado en estos dispositivos de acompañamiento desarrollados en el año 2012.

Se optó por una metodología de corte cualitativo, con técnicas para el relevamiento de datos como la entrevista individual y grupal con talleres de reflexión, la observación de clases y registros de observación. Se comenzó con una indagación de antecedentes de investigaciones sobre trayectos de acompañamiento implementados con docentes noveles, ya sea a nivel internacional, como nacional y regional. De estos trabajos se analizaron los objetos de estudio, los referentes teóricos, como así también las estrategias metodológicas utilizadas en cada una. Este proceso resultó significativo para comenzar, ya que permitió ubicarse en el estado actual del conocimiento del tema.

La presente investigación aportará datos para contribuir y fortalecer la elaboración de estos espacios de acompañamiento para propiciar el desarrollo profesional. Además, será un aporte importante para continuar con la reflexión sobre las prácticas de los profesores de las áreas involucradas en la formación inicial y continua.

► *Metodología*

Se consideró que focalizar en las prácticas pedagógicas de las docentes noveles permitiría identificar evidencias de sus decisiones epistemológicas vinculadas con el qué, cómo y para qué enseñar contenidos del área Ciencias Naturales a un grupo clase específico.

Por otro lado, interesó indagar los argumentos que fundamentaban dichas decisiones a partir de las posibilidades que brindaron los espacios colectivos de reflexión de las propias prácticas pedagógicas.

El marco metodológico de esta investigación se inscribe en una perspectiva cualitativa. Desde el punto de vista de la investigación socio antropológica, se recupera el enfoque teórico-metodológico de la etnografía en la investigación educativa dado que posibilita construir conocimiento sobre la cotidianidad escolar e incluye la perspectiva de los propios actores (Achilli, 2000). Además, permite tensionar la teoría con los datos construidos en el trabajo de campo. Aquello que aparece como obvio, recurrente, fragmentario, contradictorio es lo que permite reconstruir, a la luz de este enfoque, lo cotidiano como categoría central, teórica y empírica.

La población y muestra estuvo constituida por seis docentes noveles egresadas del IFDC Bariloche de las cohortes 2009-2010-2011 que participaron del trayecto de acompañamiento coordinado por dos profesoras del equipo de investigación durante 2012. Las seis principiantes se desempeñaban en escuelas públicas de la localidad. (Cuatro en la zona periférica al centro de la ciudad, las otras dos en el centro)

Las técnicas e instrumentos utilizados para la construcción de la información fueron: lectura de documentos: planificación de una secuencia didáctica de enseñanza de Ciencias Naturales, observación de las clases incluidas en el desarrollo de esa unidad, entrevista individual a cada una de las profesoras principiantes y discusión grupal durante el desarrollo de dos talleres de reflexión con todas las docentes de la muestra.

Para orientar la observación de clases, se construyeron categorías previas tales como selección de contenidos, actividades, secuenciación de las mismas, intervenciones docentes.

Las entrevistas fueron de carácter semi-estructuradas. Se indagó sobre los fundamentos y las intencionalidades de las decisiones que tomaron en las prácticas de planificación y dictado de las clases de la secuencia. También sobre los criterios para la selección de material bibliográfico y sobre la incidencia de sus intervenciones de enseñanza para facilitar u obturar el proceso de construcción de conocimiento en el marco de la ciencia escolar.

Las entrevistas grupales se organizaron a modo de talleres en los que se recuperaron los aportes

del trayecto de acompañamiento para la revisión de cómo se traducen en sus prácticas de enseñanza.

Para la construcción y el análisis de los datos, se comenzó con la lectura de los cuatro registros escritos de observación de clases de cada una de las docentes involucradas en la investigación. Luego se elaboró un texto para organizar los datos según las categorías elaboradas previamente y otras surgidas de la lectura.

Posteriormente, se confeccionó una matriz para volcar los datos correspondientes a las clases de las seis docentes, compararlos entre sí, encontrar las recurrencias y detectar características particulares de la construcción metodológica en el marco de la ciencia escolar. Se analizó en qué medida las intervenciones en las clases y las actividades mostraban la articulación entre la lógica del contenido a enseñar y la lógica subjetiva del proceso de construcción de conocimiento que allí se producía. También se observó de qué manera se adecuaban las respuestas, las preguntas, las actividades a la intencionalidad de la enseñanza en Ciencias Naturales.

Con los registros de las entrevistas individuales se elaboró un texto que reunió las respuestas de las seis docentes en categorías que permitieron reconocer los objetivos propuestos, los criterios para la selección de bibliografía, los fundamentos de sus propuestas metodológicas, las interpretaciones sobre sus propias intervenciones relacionadas con la construcción guiada del conocimiento.

Para el análisis de los registros escritos de los dos talleres de reflexión, se identificaron los segmentos que hacían referencia específica a la revisión de sus prácticas, a la comparación de las mismas con las propuestas de enseñanza tradicionales y a los aportes del dispositivo de acompañamiento.

Finalmente se realizó una triangulación entre los datos volcados en las distintas matrices. Se elaboró un texto que describe los resultados de este análisis organizado de acuerdo a los tres objetivos propuestos para la investigación.

Para la discusión de los datos se pusieron en tensión los resultados construidos y las categorías teóricas que conforman el marco conceptual de la presente investigación.

► *Discusión de los resultados*

Las docentes noveles involucradas en la presente investigación, manifestaron en las entrevistas y en los talleres, haber profundizado la reflexión sobre sus prácticas. Este proceso se reflejó en el armado de la secuencia didáctica y en las interacciones de las clases, porque ponen en evidencia con mayor claridad las decisiones acerca de qué enseñar, cómo y para qué.

En relación a los objetos de enseñanza, las seis docentes noveles realizaron una selección acorde a lo que prescribe el Diseño Curricular para el grado en el que se desempeñaba cada una y en función de las características propias del grupo. Asimismo, en el desarrollo de las clases sostuvieron intervenciones que consideraron los aportes de los niños en un proceso de construcción guiada del conocimiento.

Se pudo reconocer que las maestras en sus propuestas de enseñanza lograron problematizar los contenidos a partir de preguntas que orientaban el análisis, la argumentación, la experimentación y la conceptualización en concordancia con el concepto de construcción metodológica que Edelstein define como "*construcción singular, casuística, que surge de la articulación entre las lógicas del contenido a enseñar y las lógicas de los sujetos que aprenden, mediadas por los ámbitos o contexto donde tales lógicas se entrecruzan*" (Edelstein, 2011, p.147). Además, fue posible identificar un eje estructurante (Edelstein, 2011) de las actividades propuestas para las clases, que surge de la articulación entre la intencionalidad y los acontecimientos del aula, las macro y micro decisiones que cada una de las docentes toma en particular. En el desarrollo de las clases de todas ellas, se puso en evidencia un acto creativo, al sostener un modo singular de interacción para que sucediera la construcción de conocimientos y la apropiación de los mismos.

En el mismo sentido, se enmarcaron las macro-decisiones que tomaron sobre la selección de bibliografía acordes al contenido a enseñar y al contexto del grupo, las maestras valoraron los materiales que les aportaron las áreas en la formación inicial y en el trayecto de acompañamiento. Sin embargo, con respecto a los sitios de internet que dos docentes dijeron consultar, no especificaron con qué criterio realizaron la elección de los mismos.

Con respecto a las propuestas didácticas que desarrollaron se observó que trabajaron a partir de

fenómenos naturales y cotidianos, acordes con la perspectiva de ciencia escolar (Izquierdo, 1999). Sin embargo, en las clases de las docentes que abordaron contenidos del eje de los Seres vivos y el ambiente, las propuestas se basaron en el uso de láminas y búsqueda bibliográfica en internet, alejándose del contexto de los fenómenos cotidianos que promueven el interés y la creatividad en el desarrollo de las actividades didácticas. Se puede decir que en estas prácticas persiste una concepción vinculada a *“La clase tradicional se centraba en los libros de texto hasta el punto de confundir los conocimientos científicos escolares con el contenido del libro (...)”* (Izquierdo, 2005 p. 121).

En el trayecto de acompañamiento se hizo hincapié en la construcción de ideas y competencias científicas y en la vinculación de estos saberes propios de las ciencias con los pedagógicos. Se sostuvo una concepción de ciencia como *“una manera de pensar y actuar con el objetivo de interpretar determinados fenómenos e intervenir en ellos mediante un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos”*. (Izquierdo Aymerich, M.; Sanmartí, N. & Espinet, M., 1999, p.46).

En este sentido, cabe destacar que cuatro de las docentes noveles plantearon el desarrollo de actividades experimentales con la enseñanza de competencias científicas como el planteo de preguntas investigables, la formulación de hipótesis y predicciones, los diseños experimentales, la puesta a prueba y el uso de variables, la realización de registros gráficos y textos escritos y la elaboración de conclusiones. Del análisis de los registros de observación de clases se evidencia que estos contenidos fueron abordados y profundizados mediante las preguntas con las que las maestras guiaban a los niños para la construcción de ideas científicas a partir de interactuar con modelos.

Por otro lado, una de las docentes que abordó el eje de Los Seres vivos desarrolló una propuesta basada en textos escritos sin aprovechar las oportunidades para enseñar competencias. De la misma manera, la maestra que abordó la contaminación propuso el trabajo experimental en la clase a partir de reproducir actividades que los niños buscaron en internet, sin embargo no se profundizaron procedimientos científicos tales como elaboración de hipótesis, formulación de predicciones, control de variables, realización de registros.

Los desempeños que se señalan en relación a la selección bibliográfica, la interacción en las clases, la planificación de una secuencia didáctica, la guía para la construcción del conocimiento, fueron el resultado de profundizar en el trayecto de acompañamiento los conocimientos de la formación docente inicial y muestran un avance en la construcción metodológica en sus prácticas de enseñanza. Lo planteado es coherente con las investigaciones de Vilca Yana (2005) quien sostiene que la formación inicial y continua del profesorado no sólo se debe centrar en lo disciplinar y didáctico, sino que es necesario propiciar espacios que favorezcan la reflexión de la propia práctica.

A partir de los conocimientos construidos en esta investigación es posible recuperar los aportes de la misma para reflexionar sobre las prácticas de formación en el profesorado, en las que se favorezca el desarrollo de un pensamiento complejo que articule los conocimientos disciplinares y didácticos con la práctica reflexiva. Se trata de formar a los docentes desde los planteos que sostiene Perrenoud, *“la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación”* (2007:17).

Así como se ha expuesto en el planteo del problema de esta investigación, el trayecto de acompañamiento desde el inicio de la formación continua se constituyó en un espacio en el que las docentes pudieron tomar conciencia y reflexionar sobre sus prácticas superando propuestas de enseñanza tradicional de las Ciencias Naturales.

➤ Conclusiones

Se presentan a continuación los principales hallazgos de esta investigación en relación con las preguntas que la originaron y los objetivos propuestos.

Con respecto al proceso de construcción metodológica en las prácticas de enseñanza de las docentes noveles, se pudo analizar que, a diferencia de la investigación anterior (Schnersch, 2011), las decisiones acerca del qué enseñar, resultaron adecuadas a la lógica de construcción del conocimiento, en un acto creativo que implicó la contextualización de la práctica. Se observó la articulación entre lo epistemológico objetivo y lo epistemológico subjetivo, de acuerdo a las características particulares

del grupo, por ejemplo la edad, los conocimientos previos, el contexto social y cultural, sus inquietudes e intereses

Las docentes noveles en el desarrollo de sus clases pusieron en juego un estilo propio para que suceda la transmisión de saberes y la apropiación de los mismos. Se observó que toman decisiones que ponen a los estudiantes en protagonistas de la construcción de conocimiento. Las intervenciones realizadas favorecieron la problematización a partir de preguntas que orientaron el análisis, los diseños experimentales, la fundamentación y la conceptualización.

De esta manera, es posible reconocer en las prácticas de enseñanza de las maestras que lograron elegir las mejores articulaciones posibles entre el tratamiento del contenido, las diversas mediaciones y opciones metodológicas para favorecer procesos de construcción de conocimientos. Dichas articulaciones permitieron reconocer un eje estructurante en el desarrollo de las clases relacionado con la problematización del contenido. Esta categoría de análisis ubica al docente como autor de una propuesta de enseñanza y este es un cambio sustantivo en relación a la investigación anterior (Schnersch, 2011).

En este mismo sentido, otra característica observada se relaciona con la decisión de las docentes de tomar al Diseño curricular como único referente para la selección de contenidos a enseñar. Se considera que esta práctica pone en evidencia procesos reflexivos vinculados a la profundización de la construcción metodológica.

Las maestras sostuvieron prácticas de acuerdo a la perspectiva desarrollada en el trayecto de acompañamiento, en el que se brindaron herramientas para el análisis y espacios para el intercambio de ideas, lo que significó un aporte fundamental para llevar a cabo propuestas superadoras.

Las docentes noveles valoraron los aportes de los dispositivos de acompañamiento en sus prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales. Al contemplar lo disciplinar, lo pedagógico – didáctico y fundamentalmente la reflexión se contribuye al desarrollo profesional. En las prácticas observadas se reconoce una relación dialéctica entre construcción metodológica y reflexión.

El trayecto formativo dio continuidad a los saberes construidos en la formación inicial al mismo tiempo que permitió profundizarlos. El tratamiento de los contenidos desarrollados posibilitó afrontar las problemáticas de sus clases, reflexionar sobre las decisiones didácticas, revisar, profundizar y resignificar la bibliografía abordada en la formación inicial. Además, ampliar la visión y analizar las concepciones sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje. Las prácticas analizadas de las maestras noveles pusieron en evidencia el desarrollo de un habitus reflexivo.

Se reconoció la intencionalidad de sostener propuestas de enseñanza desde el enfoque de ciencia escolar. En las mismas se evidenció un avance con respecto a la clase tradicional que genera un tipo de conocimiento más declarativo y centrado en los términos, según se refleja en los resultados de la investigación Schnersch (2011). Los libros de textos y manuales no tuvieron la relevancia que se le confería antes de cursar el trayecto de acompañamiento. Las docentes recuperan la idea de que los conocimientos se construyen a partir de interpelar el mundo que rodea al niño.

No obstante, en el caso de la enseñanza de contenidos vinculados a la Biología, aun persisten prácticas en las que subyacen concepciones relacionadas al trabajo con definiciones, memorización de términos, utilización de láminas como único recurso, que no favorecen la problematización del conocimiento. En este sentido, prima una Biología de carácter descriptivo que deja de lado el cómo y el por qué (Mayr, 2006). Desde el enfoque de ciencia escolar debieran proponerse actividades y contenidos que tiendan a relacionar los seres vivos entre sí con el ambiente a través del estudio de, por ejemplo, adaptaciones, comportamiento entre otros. En el caso de la contaminación debiera analizarse la cadena o redes de relaciones causales y sus efectos sobre el ambiente en general. Los fenómenos cotidianos también pueden ser puestos en tensión desde la Biología.

Por ello se considera necesario fortalecer en el marco de la formación continua de docentes noveles, el trabajo de la perspectiva de ciencia escolar en todas las disciplinas que integran el área de Ciencias Naturales.

Por otra parte, se observa que es necesario incorporar como contenidos de la formación inicial y continua el trabajo de prácticas con TIC y con materiales de laboratorio, que tienen sentido en la formación de las competencias científicas.

» Bibliografía

- » Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- » Alen, B. & Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, INFD.
- » Argentina (2007). Resolución CFE N° 30/07: Sistema de Formación Docente.
- » Ávalos, B. (2014). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago. Extraído el 11 de Diciembre, 2014, de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>.
- » Cañal, P. y Porlán, R. (1987). Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 5 (2), 89-96.
- » Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Argentina: Homo Sapiens.
- » Cornejo Abarca, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100.
- » Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G. Litwin, E. Souto, & M. Barco (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.75-89). Buenos Aires: Paidós.
- » Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- » Galagowski, L. y Adúriz-Bravo, A. (2001). Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales el concepto de modelo didáctico analógico. *Enseñanza de las ciencias*, 19 (2), 231-242.
- » Imbernón, F. (2005). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.
- » INFD (2012). *Orientaciones para la elaboración del proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles en cada jurisdicción*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- » Izquierdo Aymerich, M. (2005). Hacia una teoría de los contenidos escolares. *Revista Enseñanza de las ciencias*, 23 (1), 111-122.
- » Izquierdo Aymerich, M., Sanmartí, N. & Espinet, M. (1999). Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales. *Revista Enseñanza de las ciencias*, 17 (1), 45-59.
- » Izquierdo, M., Espinet, M., Bonil, J. & Pujol, R. M. (2004) Ciencia escolar y complejidad. *Revista Investigación en la escuela*, 53, 21-29.
- » Marcelo García, C. (2007) Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para los profesores principiantes [Versión electrónica]. *Revista Docencia*, 33, 27-38.
- » Marcelo García, C., Mayor, C. & Murillo, P. (2009). Monográfico: Profesorado Principiante e inserción profesional a la docencia. *Revista de Currículum y de Formación del Profesorado*, (13) 1, 3-5.
- » Mayr, E. (2006). Por qué es única la biología. *Consideraciones sobre la autonomía de una disciplina científica*. Buenos Aires: Katzeditores.
- » Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- » Ramírez E., Luna Perez, M. & Rivero Garcia, A. (2002). Las concepciones y los problemas profesionales del profesorado "novel" de secundaria del área de ciencias de la naturaleza. *Revista Fuentes*, vol. 4 , 127-138.
- » Schnersch, A., Moscato, M., Ibaceta, G., Garrafa, L., Galosi, F., Ismodes, D. & Rassetto, M. (2011). Análisis de las Prácticas de Enseñanza en Cs Naturales de Maestros Noveles del Nivel Primario Egresados del IFDC de Bariloche (Proyecto INFD 2009/743).
- » Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE, Unesco.
- » Vilca Yana, E. (2005). *El profesor Novel*. Extraído el 10 de Diciembre, 2014, de <http://www.educar.org/articulos/elprofesornovel.asp>.

El camino entre la formación y la inserción laboral. Un análisis de los profesores principiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁷⁴

Iglesias, Andrea⁷⁵ / CONICET – IICE/UBA - andreaiglesias.tics@gmail.com

Eje: Formación y Trabajo Docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras claves: formación docente – profesores principiantes – trayectorias de formación – inserción laboral – profesorados

► Resumen

En esta ponencia presento algunos avances de mi tesis doctoral, actualmente en proceso de escritura, y enmarcada en un proyecto Ubacyt⁷⁶. Analizo allí la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los profesores principiantes y sus estrategias de inserción laboral, partiendo del supuesto de la reconfiguración actual del subsistema formador argentino (Birgin y Charovsky, 2013), signada por la obligatoriedad de la educación media y la expansión de la educación superior (Ezcurra, 2011; Buchbinder, 2005), y la fundación de nuevas universidades nacionales, con la consiguiente modificación y multiplicidad de perfiles en la matrícula de los futuros docentes (Rinesi, 2015), todos elementos inscriptos en un territorio social y económico fragmentado.

Considerando el origen bifronte de la formación docente en nuestro país, la investigación aborda un área poco desarrollada aún, como es el análisis conjunto de la formación a los docentes de la educación media brindada por las universidades y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), siendo que la mayoría de las investigaciones trabajan con los profesores formados en los ISFD (Tenti Fanfani, 2010) y pocos estudios abordan la problemática en la universidad, o lo hacen desde una perspectiva didáctica (Pipkin, Sofia y Stechina, 2009; Pipkin, 2009; Devetac y Mastache, 2016; Muñoz, 2016).

Especialmente indago a los profesores principiantes (también denominados noveles o novatos) formados en las disciplinas de Historia, Geografía y Letras, y que ejercen en escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), a partir de 24 entrevistas en profundidad semi-estructuradas, 8 por cada carrera. Es decir, profesores que transitan sus primeras experiencias laborales en el sistema educativo (hasta 5 años de antigüedad), conformando una variedad de casos, entre los que poseen título docente habilitante, título supletorio, y los que se incorporan al mercado laboral antes de graduarse.

Desde un enfoque cualitativo y un abordaje histórico-cultural, en esta ponencia trabajo con un recorte de los datos obtenidos en el campo de la investigación, 8 entrevistas a profesores, indagando qué dicen sobre la formación docente recibida durante su carrera de grado. Resultados preliminares indican que los graduados, tanto en la universidad como en los ISFD, consideran que su formación

74 Agradezco la lectura siempre atenta de Alejandra Birgin. Agradezco también las múltiples lecturas de Pablo Di Napoli y Javier Schargorodsky, integrantes del IICE, junto al acompañamiento de Laura Colombo, como parte del grupo de revisión entre pares del que participo.

75 Profesora y Licenciada en Historia y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctoranda de la Facultad de Ciencias Sociales UBA. Becaria doctoral del CONICET por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/UBA).

76 Programación científica 2014-2017, Proyecto UBACyT (Código: 20020130100051BA) denominado, "Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada", a cargo de Alejandra Birgin. Radicado en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA).

para la docencia posee distintas falencias. Fundamentalmente para los graduados de universidad éstas se encuentran en los contenidos ligados al “saber hacer” de la práctica docente, mientras los graduados de los ISFD, contrariamente a la imagen pública que existe sobre estas instituciones, revalorizan la formación académica recibida y consideran fundamental los contenidos pedagógicos y los espacios de las prácticas realizados.

➤ *Introducción*

La heterogeneidad y fragmentación del sistema formador argentino surge desde sus inicios. A finales del siglo XIX, mientras la formación de docentes de nivel primario estaba a cargo de las Escuelas Normales Nacionales, los Colegios Nacional, que educaban a las élites, tenían docentes sin formación pedagógica específica, es decir, graduados universitarios de reconocida trayectoria que brindaba la condición suficiente para dictar clases sin mayor regulación (Diker y Terigi, 1997). A principios del Siglo XX asistimos a una “configuración institucional bifronte” o formación “bicéfala”, ya que los profesores del nivel medio se formaban tanto en Institutos de Formación Docente como en las universidades, quienes a comienzos de siglo crean Profesorados de Enseñanza Secundaria (como es el caso de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad de Buenos Aires) (Birgin, 2014). De este modo, dicha conformación implicó desde los comienzos diferencias en los contenidos y planes de estudio de la formación inicial (Cámpoli, 2004).

A mediados del Siglo XX se profundiza el “desarrollo de la formación pedagógica en el sistema universitario”, y se agregan las universidades privadas, lo que generó una complejidad aún mayor a “la existencia de dos subsistemas, ambos mayoritariamente de carácter público y gratuito, pero de distinto origen, naturaleza y en definitiva con un crecimiento y desarrollo dispar” (Cámpoli, 2004: 105). Dada la autonomía académica e institucional de las universidades argentinas, y la complejidad de la articulación entre éstas y los Institutos, el desarrollo de políticas nacionales de formación docente históricamente ha constituido un desafío (Birgin, 2014).

En las últimas décadas, desde el marco normativo, la Educación Superior fue regulada por la Ley de Educación Superior (Nº 24.521, año 1995) –en adelante LES–. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206, año 2006) –en adelante LEN–, se incorporan sus disposiciones a la regulación ya existente (Art. 35), y se establece que el sistema de formación docente, así como la acreditación y validación de los títulos otorgados, serán regulados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (LEN, Art. 78). Precisamente con el objetivo de articular las instituciones del sistema formador, en el año 2007 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente –INFD–, conformado por la LEN como un organismo nacional que impulsa políticas de formación docente inicial y continua en todo el país (Piovani, 2013). A partir de allí, el Estado Nacional se propone regular la formación docente a través del Consejo Federal de Educación (CFE) y el INFD. Este último garantiza a través del Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 (Res. CFE Nº23/07) y los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE Nº 24/07), la existencia de una currícula común entre las jurisdiccionales, cuyos títulos tienen validez nacional, bajo la regulación del CFE, según estipula la LEN (Art. 73, 76 y 78). Entre estos acuerdos, se especifica que la currícula debe contemplar tres campos de formación: el general (formación pedagógica), el específico (disciplinar) y la práctica docente (también denominados por los entrevistados “residencias”), siendo estas últimas transversales a toda la formación (Marzoa, Rodríguez y Schoo, 2011). Por su parte, la LES estipula que las universidades deben ofrecer carreras de formación docente para distintos niveles del sistema educativo “respetando los contenidos curriculares básicos” establecidos (Art. 43, inciso A, Documento A-11, III.5) (Cámpoli, 2004: 23).

A pesar del avance que implicó esta nueva regulación a nivel nacional, persisten hoy las currículas diferenciadas, ya que en términos generales los planes de estudio de los profesorados universitarios se distinguen de las licenciaturas solo en la terminalidad de la carrera, a partir de un ciclo pedagógico (que puede variar en la cantidad de materias según la institución). En parte esto se debe a que “las universidades y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) establecen relaciones diversas con los saberes requeridos para el ejercicio de la docencia”, siendo que en la universidad se caracteriza por la creación del conocimiento disciplinar mientras en los ISFD se han relacionado históricamente con la “transmisión de saberes pedagógicos-didácticos” (Birgin, 2014: 59-60).

En este contexto, trabajaremos en esta ponencia un recorte de los datos del campo⁷⁷ analizando qué dicen los profesores sobre la formación docente recibida durante su carrera. De los 8 profesores entrevistados, 6 son graduados, 2 aún son estudiantes; 4 se formaron en ISFD y 4 en universidad; 3 trabajan exclusivamente en escuelas de gestión privada, 2 de gestión pública, y 3 en escuelas de ambas gestiones. Asimismo, 3 de ellos tiene entre 20 y 30 años y 5 entre 30 y 40 años⁷⁸. Mencionemos además que en el caso de las universidades a las que asistieron los entrevistados, el ciclo pedagógico posee dos materias anuales: Didáctica General (basada en conocimientos generales de la Didáctica y la pedagogía), y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza (específicamente enseñanza de la disciplina, incluyendo las prácticas docentes). Esto además implica una valoración diferente de los títulos expedidos para ejercer la profesión⁷⁹. Esta diferenciación responde a que se considera que la formación recibida en los ISFD es específica para el desarrollo de la tarea docente (con un promedio de entre 10 y 16 materias en el caso de los entrevistados)⁸⁰, mientras que la universidad está asociada a la tarea de la investigación, aún para los egresados que optan por el ciclo de formación pedagógica.

► I. ¿Qué dicen los profesores principiantes sobre su formación docente?

Cuando consultamos a los profesores entrevistados por su formación docente, encontramos valoraciones diferentes. En primer lugar, los profesores que se formaron en la universidad coinciden en que el trayecto de formación pedagógica dentro de la carrera fue “inexistente o nula”, “insuficiente”, o “muy mala”. En muchos casos, esta ausencia conforma una falencia importante de la universidad en su rol de formadora de docentes para los distintos niveles educativos, como expresa Fabián: “(...) siento que la universidad tiene una falla muy notable en producir profesores. Profesores a nivel medio.” (Entrevista Fabián, 32, U, Grad., E y P, 5 años).

En el caso de los profesores que se formaron en ISFD, la opinión es variada, aunque en su mayoría el balance es positivo, ya que en general definen su formación como “muy buena” y “exigente”. Sin embargo, las opiniones son disímiles en cuanto a la formación académica recibida. Algunos profesores la valoran positivamente: “En términos académicos, formales, es una formación exigente, y muy abarcativa. Yo siento que el [ISFD] a mí me dio herramientas.” (Entrevista Malena, 36, I, Grad., P, 2 años). Otros, son más críticos al respecto, elemento que se hace presente al comenzar a trabajar:

“[La formación docente] fue buena en general. Sí me parece que falla esto de los contenidos. Me parece que a veces (...) se delega mucho. Esta idea de “bueno, ustedes dan la clase porque van a ser docentes”. Y como que se pierde el docente que da clases (...) Es flojo en ese sentido. Por eso hay un montón de cosas que yo tengo que repasar, revisar (...) Entiendo ahora con la práctica, siendo docente, que hay un montón de fallas (...) Creo que ser docente es aprende en el aula también.” (Entrevista Gabriel, 34, I, Grad., P, 2 años)

► II. Las prácticas docentes como una doble “ficción”

En segundo término, mencionemos la valoración que los profesores hacen de los espacios de las prácticas docentes. Para el caso de los que asistieron a la universidad, encontramos algunas distancias con el trayecto formativo general. Es decir, en algunos casos consideran que todo el trayecto no los formó para la tarea en el aula. En otros, mientras las materias didácticas no fueron de utilidad, sí

77 La recolección de los datos del campo se realizó entre los años 2015 y 2016.

78 A los fines de preservar la confidencialidad e identidad de los profesores entrevistados, fueron modificados sus nombres y los datos de las instituciones de formación y las escuelas mencionadas. Los fragmentos de entrevistas citados serán referenciados del siguiente modo: alias, edad, institución formadora –ISFD (I) o Universidad (U)–, estudiante (Est) o graduado (Grad); tipo de gestión de escuelas en las que trabaja –estatal (E) o privada (P)– antigüedad en la docencia (años/meses).

79 Para el caso de la CABA según el Estatuto Docente en vigencia (Ordenanza Municipal N°40.593), el título de Profesor de Nivel Medio y Superior otorgado por la Universidad de Buenos Aires por ejemplo, posee 3 puntos menos (título habilitante, 6 puntos) que los otorgados por los ISFD (título docente, 9 puntos) (Art. 15) (Ministerio de Educación, 2015).

80 Para el caso de los ISFD a los que asistieron nuestros entrevistados las materias relacionadas con la formación docente varían entre 10 y 16 materias para planes de estudio que poseen entre 40 y 50 materias distribuidas en un lapso de 5 años de cursada.

lo fueron los espacios de las prácticas, con calificativos como “super bueno”, una “buena experiencia”. Aquí debemos diferenciar, a su vez, la experiencia de las prácticas como profesores, que en su mayoría es valorada positivamente en cuanto al contacto con el aula y los alumnos, y la falta de acompañamiento de los tutores/formadores de estos espacios. Allí todos los entrevistados coinciden en la falta de seguimiento: “Y en la segunda mitad, cuando nos pedían que hiciéramos prácticas a mí por ejemplo no me vino a observar nadie” (Entrevista Martina, 32, U, Grad., P, 3 años y medio).

En algunos casos, esta falta de acompañamiento, aún más necesaria en la primera incursión en el aula (Muñoz, 2016), implica que toda la experiencia de las prácticas se transforma en un espacio desdibujado a los fines de la formación del profesor: “Y la verdad es que las prácticas no te aportan, porque a mí ni siquiera me vinieron a observar. Fue un informe que yo mandé de las clases que di. Y que podría no haber dado, y mandar un informe falso. La verdad es esa.” (Entrevista Sergio, 36, U, Grad., E y P, 3 años).

Los profesores que asistieron a los ISFD valoran positivamente sus experiencias en las prácticas: “fueron buenas, fueron todas muy buenas. Igual las prácticas tienen eso, que es una ficción, siguen siendo una ficción.” (Entrevista Gabriel, 34, I, Grad., P, 2 años).

En contraposición, mientras en la universidad los entrevistados muestran una falta de preocupación de los formadores por el seguimiento de estos espacios, en los ISFD los principiantes rescatan la figura del formador que los guió en este proceso:

“Ahí me reconcilé con muchas cuestiones. Que en general pasa al revés, dicen “las prácticas no sirven para nada” (...) Yo tuve la suerte de trabajar con docentes muy, muy interesantes, profesoras piolas (...) con una formación muy abarcativa en lo que es la práctica docente. Con una experiencia interesante, que es como que me transmitían eso (...) Tiene que ver con la reflexión de uno en el aula (...) Me sirvió muchísimo la residencia” (Entrevista Malena, 36, I, Grad., P, 2 años).

Este acompañamiento conjuntamente con la experiencia de vivenciar el aula, hace que este espacio se transforme en una instancia de aprendizaje y formación para los futuros profesores que se formaron en los ISFD: “fue un recorrido hermoso” (...) sentí bastante progreso. Y sobre todo también por el acompañamiento y por el consejo que te daban las profesoras a la hora de darte una devolución.” (Entrevista Ian, 23, I, Est., P, 6 meses).

A modo de hipótesis, y retomando el relato de Gabriel, podríamos decir que las prácticas se presentan como una doble “ficción”, en el sentido de un acto de invención, simulación o el fingir una determinada acción. Para los graduados de la universidad, esto se evidencia dada la falta de acompañamiento de los formadores, que simulan su rol de docente, en el momento donde el estudiante se ejercita como futuro profesor. En el caso de los estudiantes de ISFD, diríamos que esta doble ficción se conforma al añadir a la simulación de las prácticas en el secundario, el ejercicio de simulación en el aula del profesorado (dando clase para sus compañeros), lo que implica una pérdida de contenidos disciplinares de la formación inicial al relegar el docente su rol como formador cuando se abusa de este recurso, como relata Gabriel.

► *III. Ser principiante y el derrotero de la formación*

En relación a los contenidos de las materias del trayecto de formación docente, dentro de la universidad, los entrevistados consideran que las materias de Didáctica cursadas no fueron de utilidad para la tarea en el aula, y en muchos casos relatan además experiencias de frustración y enojo con la formación: “[e]n las Didácticas no se ve absolutamente nada. Lo que aprendí, lo aprendí trabajando (...) a mí personalmente no me aportó prácticamente nada (...) yo no sentí que me preparara para enfrentar el aula. Eso lo fui adquiriendo con la experiencia.” (Entrevista Sergio, 36, U, Grad., E y P, 3 años). A veces la valoración negativa viene asociada a los profesores de este trayecto: “mi profesora de Prácticos (...) era un desastre (...) personalmente no puedo decir nada sobre lo que aportó de Didáctica Especial en mí.” (Entrevista Adrián, 26, U, Grad., E, 1 año y medio).

En otros casos, las falencias están asociadas al contenido curricular o la elección de la bibliografía de estas materias:

“Era demasiado general y había discusiones interesantes en los Prácticos, pero a mí no me parece que sirva algo tan general. Porque era además un panorama histórico (...) eso es erudición que no le sirve a nadie. ¿Para qué te sirve? Si tu primer abordaje a la Didáctica es un abordaje histórico... erudición que no te va a servir. (Entrevista Adrián, 26, U, Grad., E, 1 año y medio)

Es decir, observamos en este punto que los docentes entrevistados no consideran útil su trayecto formativo para ejercer la docencia dentro de la universidad. Situación que en algunos casos lleva incluso a un conflicto con la profesión, de difícil reconciliación:

“Didáctica Especial me estoy amigando con el tiempo, pero Didáctica General me pareció malísima. Inclusive no iba a las clases, porque me parecía una pérdida de tiempo (...) Cuando iba a Didáctica sentía que sabía más que la gente que estaba dando la clase (...) Pero al mismo tiempo me parece a mí que había una notable falta de bibliografía, de pensamiento crítico en un sentido un poquito más profundo. Y no el mero título, “nosotros ejercemos un pensamiento crítico” (...) Aprendí un par de cosas, como por ejemplo que existe algo así como el currículum. O que había como una especie de forma particular de la planificación y demás. Pero no son cosas que no hubiese aprendido en un mes de trabajo.” (Entrevista Fabián, 32, U, Grad., E y P, 5 años)

La idea/el sentimiento de la frustración y/o el enojo aparece reiteradamente, en algunos casos de manera más explícita y ligada nuevamente a la falencia de la universidad en formar docentes para el nivel medio:

“(...) desde el punto de vista didáctico, yo siento que a mí en [la universidad] me enseñaron poco y nada. La gente se iba de las Didácticas diciendo “por fin terminó este embole, que bueno, ya está”. Y yo me fui diciendo “loco, me voy sin nada, me voy sin nada, vine acá para que me dieran algo, me voy sin nada” (Entrevista Martina, 32, U, Grad., P, 3 años y medio).

Según los entrevistados, podríamos decir que su pasaje por la materia de Didáctica General no solo no les aportó los contenidos generales esperados, sino que no observaron que tendiera puentes con el campo disciplinar que posteriormente abordarían desde Didáctica Específica como sería de esperar en este trayecto formativo (Devetac y Mastache, 2016).

Los profesores que se han formado en los ISFD resaltan en general el contenido y la cursada de las materias pedagógicas en íntima relación con la práctica áulica. Sin embargo, en algunos casos se especifica que el problema se suscita al ingresar al aula y poner en relación esos contenidos con la propia práctica y la propuesta didáctica (Pipkin, Sofia y Stechina, 2009):

“Cuando empecé a dar clase me faltaban contenidos, metodología. Trabajar los contenidos en términos didácticos. La formación es muy buena en la parte pedagógica sobre el sujeto, como dicen ellos [en referencia a los profesores del ISFD], sujeto de educación media. Por eso los docentes decimos, tenemos un perfil más humano, si se quiere. Somos más comprensivos” [en comparación con la formación pedagógica recibida en la universidad] (Entrevista Gabriel, 34, I, Grad., P, 2 años).

Aparece también aquí un sentido más ligado a la reflexión del trabajo en el aula, la figura del docente propiamente como formador, el carácter del “oficio docente” en el sentido artesanal de la tarea, entendiendo al los “saberes del oficio” como una “herramienta para la acción”, un saber que se contrasta con la práctica áulica y es allí donde se torna valioso y se transforma en saber. La formación docente les brinda conocimientos y habilidades que se transforman en saberes a la luz de la “experiencia del oficio” (Alliaud, 2017: 74).

“Por momentos uno odia esas materias, pero yo creo a mí me sirvieron muchísimo con el trabajo, lo que es trabajar en el aula. Tener idea de la institución, del manejo de los tiempos. Después uno va aprendiendo, obviamente lo que estás haciendo. Pero me parece que reflexionar sobre la práctica docente, creo que fue el punto más importante, que es lo que yo buscaba. Estamos en el aula, estamos enseñando, ¿pero para qué?, ¿por qué?, ¿cuál es la intención?, ¿a qué querés llegar? Toda esa cuestión

más pedagógica que tiene que ver justamente con esa reflexión de la práctica docente, es lo que sentí que el [ISFD] me podía dar. Y lo terminé de ver cuando hice las prácticas, la residencia.” (Entrevista Malena, 36, I, Grad., P, 2 años).

Como podemos observar, los profesores formados en ISFD vinculan directamente los contenidos de su formación pedagógica con la utilidad para la práctica áulica. Sin embargo, también resaltan que esta formación aunque valorada positivamente, no es suficiente para el ejercicio de la profesión, dada las características cambiantes de la misma, reforzando la idea de que a enseñar se aprende enseñando, es el “oficio de enseñar” (Alliaud, 2017): “siento que me falta mucho. Igual eso es algo que creo sentimos todos, y hasta los mismos profesores te dicen “uno acá viene, hay una base, pero después vos tenés que seguir”. Tenés que seguir leyendo y tenés que ir haciendo cursos.” (Entrevista Gimena, 23, I, Est., E y P, 5 meses).

► *Primeras conclusiones*

En primer lugar, observamos en el relato de los profesores una clara distinción entre lo que se considera la formación pedagógica, específica para el trabajo en el aula, y la formación académica, ligada al estudio de la disciplina (Muñoz, 2016). Esta diferenciación opera casi sin cuestionamiento, naturalizando la división teoría-práctica, particularmente en la formación que brinda la universidad, donde los conocimientos académicos aparecen como “pensamiento privilegiado” y el saber que proviene de la práctica áulica como de “segunda categoría” (Davini, 2015). En algunos casos, los entrevistados inclusive priorizan una formación sobre la otra, escindiéndolas en el trabajo del aula. Es decir, el valor formador de repensar la propia práctica pedagógica como elemento constitutivo del ejercicio de la docencia, se opone en sus relatos, y casi con total protagonismo, al valor otorgado a la dicotomía teoría/práctica, saber/hacer, donde el docente “aplica” o “baja” al aula los conocimientos aprendidos durante la formación (Alliaud, 2017).

En este sentido, consideramos esencial el valor de la pedagogía y la “reflexión pedagógica” como eje estructurante en la formación inicial. Al decir de Merieu, “la pedagogía no es un verdaderamente un lujo” (2016: 194) sino una necesidad constitutiva del ejercicio de la profesión. Particularmente observamos que este es un aspecto ausente en la universidad, y donde los entrevistados resaltan la falta de formación para el aula. Asimismo, coincidimos en que la formación inicial, lejos de ser la que simplemente “habilita al ejercicio de la profesión”, “conlleva una primería responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas (...) genera los *cimientos* de la acción”, por lo que no puede ser reemplazada a posteriori con la formación continua o capacitación (Davini, 2015: 23. El subrayado es original).

En segundo término, las entrevistas dan cuenta de que la imagen pública conformada de la formación académica de los ISFD difiere en gran medida de la propia concepción de los profesores formados allí. En términos generales, estos docentes valoran la formación disciplinar recibida así como a sus formadores. Aunque en la percepción de los graduados de ambas instituciones se sostiene la visión sobre las diferencias en la currícula. Se visibiliza en sus discursos, por un lado, la formación académica y disciplinar de la universidad (Muñoz, 2016). En ella parece desdibujarse el “potencial formativo” de los espacios de la práctica así como el rol de acompañamiento de los tutores a cargo de estos espacios, elemento fundamental de la formación inicial (Davini, 2015). Por el otro, se destacan los rasgos ligados a la práctica áulica en los ISFD y, en algunos entrevistados, encontramos una crítica hacia la formación académica recibida, que aparecen como falencias importantes que dificultan las primeras inserciones laborales de los principiantes.

Finalmente, esta crítica de los profesores formados en la universidad deja entrever nuevamente la discusión histórica sobre la importancia del saber específico de la práctica docente, su valor frente al saber disciplinar, así como los orígenes de la docencia de la escuela secundaria y la tensión entre la autonomía universitaria y la regulación nacional (Birgin, 2014). Del mismo modo, el relato de los entrevistados muestra la dificultad de las universidades en reconocerse como formadoras de docentes para la escuela secundaria, como parte de la Educación Superior que es responsable de esta formación. En este sentido, se abren aquí nuevos interrogantes sobre la relación que tienen las

universidades con el saber pedagógico y los ISFD con el saber disciplinar, relación mediada por la historia de la conformación bifronte en nuestro país.

» Bibliografía

- » Alliaud, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires. Paidós
- » Birgin, A. (2000). "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión". En La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo. Buenos Aires, CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/gt/uploads/20101010023734/11birgin.pdf> [consultado marzo 2017].
- » Birgin, A. (coord.) (2014). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Buenos Aires: Teseo. Recuperado de <http://www.pasem.org/IMG/pdf/-2.pdf> [consultado marzo 2017].
- » Birgin, A., Charovsky, M. M. (2013). "Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado". En *Pedagogía y Saberes*, N° 39, pp. 33-48. Bogotá, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410> [consultado marzo 2017].
- » Buchbinder, P. (2005) Historia de las Universidades Argentinas. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- » Cámpoli, O. (consultor) (2004) La formación docente en la República Argentina (Documento de trabajo). Buenos Aires: IESALC/IES/UNESCO. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf [consultado marzo 2017].
- » Carli, S. (2014) "La historia de la educación en la Argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual". En: Arata, N. y Southwell, M. (comps.) Ideas de la educación latinoamericana. Un balance Historiográfico. Buenos Aires. Unipe Editorial Universitaria.
- » Davini, C. (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Paidós.
- » Devetac, R. C. y Mastache, A. (2016) "Aportes desde la Didáctica General a la Didáctica Específica en el marco de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas". En: Insaurrealde, M. (comp.) Enseñar en las universidades y en los Institutos de Formación Docente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noveduc.
- » Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Buenos Aires. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- » Marzoa, K.; Rodríguez, M. y Schoo, S. (2011) "Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones". En: IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación "¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda". Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, 16 y 17 de junio. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab17.pdf> [consultado marzo 2017].
- » Meirieu, P. (2016) Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires. Paidós.
- » Molinari, A. (2005) "La formación docente en la universidad". En: Clérico, L. (coord.) De cursos y formación de docentes: historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA. Buenos Aires. Departamento de Publicaciones. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.
- » Muñoz, S. L. (2016) "Enseñar en escuelas secundarias. Recuperando perspectivas desde la formación docente de grado". En: Insaurrealde, M. (comp.) Enseñar en las universidades y en los Institutos de Formación Docente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noveduc.
- » Pineau, P. (2012). "Docente 'se hace': notas sobre la historia de la formación en ejercicio". En Birgin, A. (comp.). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires, Paidós.
- » Piovani, V. (2013) "Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual". En: Poggi, M. (coord.) Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. Recuperado de http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/LibroPolíticas_docentes.pdf [consultado marzo 2017].
- » Pipkin, D. (coord.) (2009) Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media. Buenos Aires. La crujía.
- » Pipkin, D.; Sofia, P. y Stechina, M. (2009) "Obstaculizadores y facilitadores en la formación del pensamiento social" En: Cuadernos de Educación, Año VII, Núm. 7, mayo de 2009, Pp. 231-245. Área Educación del Centro de Investigaciones „María Saleme Burnichon“ de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/784/739> [consultado marzo 2017]
- » Rinesi, E. (2015). Filosofía (y) política de la universidad. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- » Tenti Fanfani, E. (2010) Estudiantes y profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones y expectativas. Documento preliminar. IIPE/UNESCO, Sede regional Buenos Aires. Buenos Aires/Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://cedoc.infed.edu.ar/upload/documento_Tenti_Fanfani.pdf [consultado marzo 2017].

» *Normativa y documentos citados*

- » Ministerio de Cultura y Educación (1995) Ley de Educación Superior N° 24521. Recuperada de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html [consultado marzo 2017]
- » Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006) Ley de Educación Nacional N° 26206. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf [consultado marzo 2017].
- » Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007a) Plan Nacional de Formación Docente 2007-2012. Resolución CFE N°23/07. Instituto Nacional De Formación Docente. Presidencia de la Nación Argentina. Recuperada de http://cedoc.infod.edu.ar/upload/plan_nacional1.pdf [consultado marzo 2017]
- » Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007b) Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Resolución CFE N° 24/07, Consejo Federal de Educación. Instituto Nacional De Formación Docente. Presidencia de la Nación Argentina. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf> [consultado marzo 2017].
- » Ministerio de Educación (2015) Estatuto del Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ordenanza N°40.593, reglamentada por Decreto N° 611/86 y sus modificaciones. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/infoadmin/estatuto.pdf> [consultado marzo 2017].

O museu como campo de formação e atuação profissional do Pedagogo

Lucindo, Nilzilene Imaculada⁸¹ / Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG - nilzilenelucindo@yahoo.com.br

Eje: Formación y Trabajo Docente
Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras claves: Curso de Pedagogia; Pedagogos; Formação de Pedagogos; Museus; Educação em Museus.

► Resumen

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação de abordagem qualitativa realizada a partir da ação de extensão universitária que é desenvolvida no Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais. Essa ação extensionista “Encontro de Formação de Pedagogos – O Pedagogo no Museu” iniciou em 2.015 com a finalidade de atender à demanda apresentada pelos licenciandos de Pedagogia em conhecer as práticas educativas que se desenvolvem em espaços de educação não formal. Seu objetivo geral consiste em ampliar o conhecimento dos licenciandos e pedagogos sobre as ações educativas do MHNJB e como objetivos específicos, busca expandir o conhecimento sobre os museus; apresentar o MHNJB como um possível *locus* de atuação do pedagogo; diversificar as atividades científico-culturais das quais os alunos devem participar; proporcionar aos pedagogos em exercício conhecimento sobre as potencialidades do MHNJB visando auxiliá-los na proposição de atividades junto aos docentes; estimular a produção do conhecimento sobre a atuação do pedagogo no museu a partir da socialização dos resultados da ação proposta. A pesquisa fez uso de um questionário para coletar os dados e contou com a participação de 117 licenciandos de Pedagogia. Os resultados demonstraram que na percepção de 99,1% dos sujeitos o museu se constitui um espaço educativo e de atuação do pedagogo. A investigação evidenciou que houve uma ampliação da visão dos licenciandos não só em relação aos possíveis campos de atuação do pedagogo, mas também em relação ao próprio museu que passa a ser visto sob um novo olhar.

► Introdução

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado pelo Decreto-Lei 1.190/39 (Brasil, 1939) e foi se constituindo repleto de questionamentos. Questionava-se a identidade do profissional, seu campo de atuação, dentre outros aspectos. Esses questionamentos conduziram o curso a ser reconfigurado em três momentos pelos Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62 (Brasil, 1963) e nº 252/69 (Brasil, 1969) e pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 01/2006 (Brasil, 2006). A última regulamentação dada pela Resolução CNE nº 01/2006 e que está em vigor, apresenta um curso que tem sua base centrada na docência, contudo, essa é entendida em sentido mais amplo, que extrapola o ambiente da sala de aula. Segundo essa normativa, a formação oferecida no curso de Pedagogia deve contemplar também o conhecimento sobre o espaço não escolar.

No ano de 2014, no Museu de História Natural e Jardim Botânico⁸² (MHNJB) da Universidade Federal

81 Licenciada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto – MG – Brasil; Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente do Depto. de Educação da UFOP; Coordenadora da Ação de Extensão no Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais.

82 O Museu está localizado em Belo Horizonte, Minas Gerais, no Brasil e ocupa uma área de 600.000 m², sendo considerada a terceira maior área verde da capital mineira. Seu acervo abrange as áreas de conhecimento da Paleontologia, Arqueologia, Geologia, Botânica, Zoologia,

de Minas Gerais (UFMG), houve um aumento na procura da instituição por licenciandos de Pedagogia, o que foi observado, sobretudo, na Oficina “O Professor no Museu”, uma ação de extensão que tem por objetivo apresentar o museu aos professores, evidenciando seus espaços expositivos e suas potencialidades educativas. Inferiu-se que a Resolução nº 01/2006 ao destacar outros possíveis espaços de atuação do pedagogo e ao preconizar a necessidade de proporcionar conhecimento sobre o espaço não escolar pode ter contribuído para aumentar o interesse desses licenciandos em conhecer outros espaços que também desenvolvem práticas educativas (empresas, hospitais, bibliotecas, presídios, ONG’s, museus etc). Os diversos trabalhos de Libâneo também podem justificar esse interesse. Libâneo (2001; 2010) discute as especificidades da formação e da atuação do pedagogo. Com seus estudos esse autor nos ajuda a compreender o papel do pedagogo e os saberes que lhes serão necessários, inclusive, uma de suas contribuições é distinguir o trabalho docente do trabalho pedagógico. Libâneo detém uma visão muito alargada de educação e para ele “há uma diversidade de práticas educativas na sociedade que se realizam em muitos lugares e sob várias modalidades” (2011, p.64). Brandão (1985, p. 9) já dizia que

não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

A partir da demanda apresentada pelos licenciandos de Pedagogia e considerando as possibilidades de contribuir com a formação inicial desses sujeitos e a formação continuada dos profissionais de Pedagogia, em 2015, foi instituído no MHNJB o “Encontro de Formação de Pedagogos - O Pedagogo no Museu”, ação de extensão universitária que tem por finalidade ampliar o conhecimento dos licenciandos e pedagogos sobre as ações educativas do MHNJB. Como objetivos específicos, essa ação busca expandir o conhecimento sobre os museus; apresentar o MHNJB como um possível *locus* de atuação do pedagogo; diversificar as atividades científico-culturais das quais os alunos devem participar; proporcionar aos pedagogos em exercício conhecimento sobre as potencialidades do MHNJB visando auxiliá-los na proposição de atividades junto aos docentes; estimular a produção do conhecimento sobre a atuação do pedagogo no museu a partir da socialização dos resultados da ação proposta.

Em 2015 foram realizados três encontros dos quais participaram um total de 185 pessoas, dentre pedagogos, licenciandos de Pedagogia e alunos do curso de Magistério. Para alcançar o último objetivo específico estabelecido para essa ação foi instituída uma pesquisa da qual participaram 117 licenciandos de Pedagogia.

O propósito deste trabalho é socializar os resultados desta investigação tomando por base as percepções desses licenciandos. Na apresentação de seus achados será focado o perfil dos licenciandos de Pedagogia; o conceito de museu que eles possuíam antes e aquele que construíram após a experiência vivenciada; se consideram o museu como um espaço educativo e de atuação do pedagogo; quais atribuições que o pedagogo desenvolveria no museu e se essa ação de extensão possui relevância para o seu processo formativo.

A discussão sobre a necessidade de se formar um profissional no curso de Pedagogia para atuar nos diversos campos sociais da educação já foi destacada por Libâneo e Pimenta (2011) e torna-se pertinente em virtude do atual contexto social em que estamos inseridos. Vivemos em uma sociedade na qual a educação se desenvolve em diversos espaços, institucionalizados ou não e sob as várias modalidades (Libâneo, 2010) e em que crescem, a cada dia, as demandas por formação, qualificação e capacitação em serviço. Neste sentido, se faz necessário formar um profissional de Pedagogia para atuar nas diversificadas estâncias que desenvolvem práticas educativas. Desconsiderar, no âmbito da formação, a realidade social em que estamos inseridos é restringir o exercício profissional do pedagogo às escolas e ao sistema educacional.

► Metodologia

O trabalho contemplou a abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) que privilegiou a análise

documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A análise documental foi embasada nos documentos oficiais que tratam do curso de Pedagogia e a pesquisa bibliográfica recorreu a autores que discutem sobre a formação do pedagogo e acerca da temática museus. A pesquisa de campo fez uso de um questionário que foi aplicado para os licenciandos de Pedagogia que participaram dos encontros realizados nos dias 25/04/15, 30/05/2015 e 14/11/2015.

O questionário continha questões fechadas e abertas para serem respondidas antes e após o término do encontro. Esse instrumento de coleta de dados buscava identificar o perfil dos licenciandos; a concepção deles em relação ao conceito de museu; se este se constitui um espaço educativo e de atuação do pedagogo; quais atividades um pedagogo poderia desempenhar neste espaço e o que essa experiência representava para a formação deles.

Os dados coletados dos 117 licenciandos de Pedagogia que devolveram o questionário foram analisados conforme a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

O encontro teve duração de 8 horas e contemplou um painel intitulado “Museu: espaço de conhecimento e formação” que abordou as seguintes temáticas: Os Museus de História Natural no século XXI; O Papel Social dos Museus; Aspectos Históricos dos Jardins Botânicos; O Pedagogo no Museu. Esse painel contou com a participação do Diretor do MHNJB e demais profissionais que atuam na instituição como a Museóloga, a Bióloga e a coordenadora da ação extensionista. Além do painel que representou a discussão teórica do Encontro, os participantes realizaram visitas aos espaços expositivos; caminhada pelas trilhas do MHNJB; oficinas que propiciaram o contato com o acervo e participaram de trabalhos em grupos com vistas a discutir e socializar os temas que norteavam a proposta.

► Resultados e Discussões

O perfil dos licenciandos de Pedagogia

Dos 185 participantes presentes nos três encontros realizados em 2015, 117 (63,2%) são licenciandos de Pedagogia. Desses, 88% são do sexo feminino e 12% do sexo masculino, o que confirma a predominância do gênero feminino no setor educacional, conforme já ressaltaram Gatti e Barretto (2009).

A idade dos licenciandos é variável, 38,5% se concentra na faixa etária entre 21 e 30 anos; 20,5% possuem idade entre 31 a 40 anos; 19,6% possuem idade acima de 41 anos; 18,8% possuem até 20 anos e 2,6% não informaram a idade. A maior parte, 74,3%, pertence a uma instituição de ensino superior privada, contudo, também estiveram presentes 23,1% de licenciandos de uma instituição de pública federal e 2,6% de uma instituição pública estadual.

O período em que os acadêmicos se encontram matriculados é variado, mas a maioria, 83,8%, está matriculada nos três primeiros períodos do curso de Pedagogia.

Como os licenciandos de Pedagogia⁸³ compreendem os museus?

Os excertos abaixo ilustram o conceito de museu que os licenciandos trazem consigo quando chegam à instituição.

LA08- Entendo museus como lugares de histórias, memórias preservadas, para que a sociedade possa usufruir de forma consciente e possa viajar em seus encantamentos através das memórias, mudanças e transformações.

LB04- Lugar que abriga objetos antigos que resgatam a cultura de algum lugar ou objetos.

LB11- Local onde ocorrem exposições.

83 Os licenciandos foram identificados por um código acompanhado de um numeral que permitiu distinguir os sujeitos na data de cada encontro. Legenda: L – Licenciando; A- Participantes do dia 25/04; B- Participantes do dia 30/05; C- Participantes do dia 14/11.

LB10- O museu na minha opinião é um espaço pelo qual conserva e expõe certos tipos de patrimônios aberto normalmente ao público para conhecer mais precisamente algo real sobre artes diversas tanto natural quanto cultural (criação).

LC27- É um lugar onde se guarda e preserva várias coisas antigas.

Após as experiências vivenciadas, novamente, buscou-se identificar qual conceito de museu que os licenciandos detinham. Para esses, o museu passou a ser representado como:

LA18- Agora vejo que o museu é a concretização do conteúdo aprendido em sala de aula.

LA23- O Museu é um espaço interdisciplinar, que aproxima todas as áreas de conhecimento. Além de ser um espaço que abriga a história, “coisas antigas”, é um espaço de educação. É a oportunidade de aproximar o conteúdo da prática. Além de espaço para pesquisa, desenvolvimento e extensão

LA31- Aprimorei um conceito que eu já tinha, mas nunca tinha vindo a um museu aberto. Isso foi uma experiência incrível.

LB25- Museu é um espaço de preservação, educação e exposição, com o papel de refletir e debater diversos assuntos.

LB37- Além de ser um ambiente de lazer e cultural é de fundamental importância educativa, nor-teando e contribuindo no potencial de transformação das pessoas.

LC05- Um lugar que deve ser mais visitado a fim de gerar mais conhecimentos.

A concepção de museu construída após o encontro extrapola a concepção anterior. A instituição museológica se apresenta como um espaço repleto de outras possibilidades e não apenas como espaço que guarda objetos antigos. Constata-se na tabela 1 uma inversão na ordem de importância das dez palavras mais utilizadas na definição de museu. **(ANEXO TABELA 1)**

Observa-se que algumas palavras (obras/objetos/objetos antigos; passado; guarda de objetos antigos; exposição) que foram citadas antes da experiência vivenciada não se repetiram e após essa experiência, novas palavras (debates/reflexões; conservação; interação; informação) são elencadas, sinalizando a transformação e a construção de um novo conceito de museu.

Com base nas palavras explicitadas após a visita, os licenciandos reforçam a instituição museológica como um espaço, um templo de “conhecimento e saber”, ao passo que as palavras “história e cultura” que antes caracterizaram o museu dão espaço para as palavras “educativo e aprendizagem”, demonstrando que o museu não é somente uma instituição histórica e cultural, mas também uma instituição educativa e de aprendizagem.

O conceito de museu mais conhecido segundo Desvallées e Mairesse é o de 2007 que se encontra nos estatutos do Conselho Internacional de Museus (ICOM):

o museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite (Desvallées; Mairesse, 2013, p.64).

No Brasil, consideram-se museus

as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (Brasil, 2009, p.1).

Os museus, conforme registram Falcão (2009) e Marandino (2008) são caracterizados como espaços de educação não formal.

► *Museu: um espaço educativo e de atuação do pedagogo? O que o pedagogo desenvolveria no museu?*

De acordo com 99,1% dos licenciandos de Pedagogia o museu é um espaço educativo. Ao justificarem, os licenciandos atribuem ao museu a capacidade de promover o conhecimento, a partir de um resgate que torna possível compreender a cultura, os fatos, o tempo passado etc. Também é considerado um espaço educativo por permitir a observação e a interpretação, aguçar os sentidos, propiciar interações, instigar perguntas, promover descobertas e vivências e por tornar possível compreender o invisível que se revela a partir do visível materializado por meio do acervo.

LA23- Sim, o Museu é um espaço educativo. A partir da experiência de visitar o Museu, é possível abordar várias matérias. O museu é uma forma de aproximar o conteúdo da prática.

LA38- É um espaço educativo, porque sai da rotina da sala e os alunos têm uma vivência vendo, tocando e comunicando com aspectos do mundo, trabalhar a partir dos objetos que os museus oferecem.

LA40- A educação é feita através do contato visual, sensorial através de contato com as plantas e também da tecnologia interativa.

LB29- Sim, porque é um lugar onde há interação, informações sobre épocas, fatos e contextos históricos. Sem dúvida é um lugar educativo.

LC19- Sim. Devido às grandes fontes de informação aqui contidas.

Pereira *et al* (2007, p.11) concebe os museus como “ambientes culturais e educativos. Pretendem educar por meio da sensibilização e cultivam a comunicação e produção de significados a partir de seus objetos, exposições, propostas educativas e outras”. Falcão (2009) destaca que desde a sua origem os museus apresentam um caráter educacional, pois se tratavam de espaços destinados ao ensino e pesquisa. Para Almeida (1997) os museus complementam o papel da escola.

A educação que se desenvolve nos museus, a educação museal, conforme ressaltam Desvallées; Mairesse (2013, p.38) “pode ser definida como um conjunto de valores, de conceitos, de saberes e de práticas que têm como fim o desenvolvimento do visitante [...]”. Se os museus se configuram como espaços educativos, certamente, contemplam atividades destinadas ao pedagogo que para Libâneo é

o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (2001, p. 11).

Para 99,1% dos licenciandos há espaço de trabalho para o pedagogo no museu. As atividades que caberia a esse profissional, segundo os licenciandos, constam no **ANEXO GRÁFICO 1**.

Ao fazerem menção ao desenvolvimento de projetos os licenciandos justificam que esses visam promover a interação do público com o meio ambiente, tendo em vista a sua conservação e preservação; realizar a divulgação educacional do museu; integrar as escolas (e Faculdades) no museu aproximando essas instituições; trabalhar com as datas comemorativas; estimular a visita de diferentes públicos ao museu; desenvolver estudos para integrar e incluir novos públicos ao museu; propor atividades lúdicas para diferentes tipos de públicos e atrair e prender a atenção dos visitantes.

Falcão descreve as práticas educativas que se desenvolvem nesses espaços:

visitas “orientadas”, “guiadas”, “monitoradas” ou mesmo “dramatizadas”, programas de atendimento e preparo dos professores, oficinas, cursos e conferências, mostras de filme, vídeos, práticas de leitura, contação de histórias, exposições itinerantes, além de projetos específicos desenvolvidos para comemorar determinadas datas e servir de suporte para algumas exposições. Além dos materiais educativos e informativos editados com a finalidade de servir a estas práticas, tais como: edição de livros, jogos, guias, folders e folhetos diversos, folhas de atividades, kits de materiais pedagógicos, áudio-guie (guia auditivo), aplicativos multimídia, CD-ROM, site institucional na internet, etc (FALCÃO, 2009, p.16).

Constata-se que as atividades apresentadas pelos licenciandos se aproximam daquelas citadas por Falcão (2009), e do que está disposto no artigo 4º da Diretriz Curricular Nacional do curso de Pedagogia (Brasil, 2006) que enfatiza a atuação do pedagogo naquelas áreas que demandam conhecimentos pedagógicos.

Não se pode deixar de registrar que o trabalho educativo desenvolvido no museu envolve vários profissionais e setores que trabalharão de forma integrada. Assim, o pedagogo irá fazer parte dessa equipe multidisciplinar, atuando em interação com os demais profissionais que trabalham na instituição.

➤ *O Encontro de Formação de Pedagogos é relevante para o processo formativo dos licenciandos de Pedagogia?*

Tomando por base o pressuposto de Libâneo (2001; 2010) acerca da diversidade de práticas educativas existentes na sociedade e das especificidades da formação do pedagogo e, da formação ofertada no curso de Pedagogia sob a égide da Resolução nº 01/2006 que se destina também a formar o profissional para atuar em “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Brasil, 2006, p. 1), pode-se concluir que há espaços distintos do ambiente escolar para serem explorados pelos pedagogos. Nesta lógica, é papel das instituições formadoras propiciarem o contato e experiências dos licenciandos com os espaços não escolares para que possam aprofundar o conhecimento sobre essas realidades e alcançarem uma formação mais abrangente.

Ainda no que tange à formação, Gatti e Barretto (2009) presumem ser também essencial nos processos de formação docente, propiciar estratégias que facilitem o acesso do professor aos bens culturais. E, para alcançar essa meta, os museus podem ser grandes aliados das instituições formadoras já que, conforme ressalta Almeida (1997, p.55-56) “os educadores dos museus precisam criar formas de orientar os professores para que eles possam aproveitar ao máximo o potencial pedagógico dos museus”. Esse aproveitamento pode se dá tanto para a formação do próprio educador quanto para a formação de seus alunos.

Embasadas nas respostas dos licenciandos foram elaboradas nove categorias para explicitar o que representou para o processo formativo dos acadêmicos participar desse encontro. A tabela 2 sistematiza essas categorias e a frequência em que as temáticas foram citadas (**ANEXO TABELA 2**).

Abaixo, seguem alguns depoimentos:

LB21- Foi muito produtivo, pude perceber a importância do pedagogo no museu, as atividades que podem ser feitas, a falta que ele faz em ambientes assim. A experiência de ter conhecido este lugar e a vontade que cresce em trazer meus alunos um dia aqui.

LA28- Saio hoje com uma percepção totalmente diferente, compreendo a importância de sempre trazer alunos do abstrato da sala para o concreto. O museu me abriu os olhos para um foco que não havia levado em consideração.

LA17- Muito boa, um momento de interatividade onde estudantes do mesmo curso, mas de diferentes períodos e universidades diferentes puderam trocar experiências.

LB12- Significativa ver na prática a metodologia que se aprendeu na teoria.

LB45- Para mim foi muito relevante, pois além de ser um ambiente que eu ainda não conhecia, pude verificar na prática como o pedagogo pode atuar neste espaço.

LC06- Sim, muito relevante. Enriquecimento de nossa aprendizagem. Saio hoje com outra visão do espaço museu.

LA2- Muito bom, passei a ver a pedagogia fora aquele ambiente formal. Entendi que a pedagogia é um curso bem mais amplo do que imaginava e vai muito mais além do ambiente escolar.

LA36- Foi aberta uma visão que muitas pessoas não dão importância, e não fazer questão de mudar seus hábitos de desperdícios, de desmatamento. E com o museu nos motiva a transferir a importância de preservar.

LB24- Foi inovador, pois me fez ver uma percepção dos impactos da ação humana sobre o meio ambiente.

» Conclusão

O Encontro de Formação de Pedagogos “O Pedagogo no Museu” constitui um espaço institucional de formação e de construção de conhecimentos acerca do campo de atuação profissional do pedagogo e da instituição museológica.

Os dados explicitados demonstram que houve uma ampliação da visão dos licenciandos não só em relação aos possíveis campos de atuação do pedagogo, mas também em relação ao próprio museu que passa a ser visto sob um novo olhar. Esse novo olhar que foi construído sobre o museu poderá contribuir para que essas instituições sejam mais exploradas e aproveitadas pelos educadores, favorecendo assim a formação crítica, cultural e científica dos cidadãos.

Além de propiciar o contato dos licenciandos com um possível campo de atuação profissional e colaborar com as instituições formadoras ao diversificar as atividades científico-culturais das quais os alunos devem participar, a ação de extensão proposta no MHNJB reafirma a importância da extensão universitária como um instrumento de formação profissional e o compromisso da universidade com as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

» Referências

- » Almeida, A. M. (1997). Desafios da Relação Museu-Escola. In: *Comunicação & Educação*, São Paulo, v.10, 50-56, set./dez.
- » Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- » Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- » Brandão, C. R. (1985). *O que é educação*. 33 ed. São Paulo: Brasiliense.
- » Brasil. (1963). Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. In: *Documenta*. nº 11. Jan.-Fev. 59-66p.
- » Brasil. (1969). Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. In: *Documenta*. nº 100. Abr. 101-139 p.
- » Brasil. (2006). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. (Consulta: 21-12-2013).
- » Brasil. (1939). Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. (Consulta: 08-09-2013).

- » Brasil. (2009). . Lei nº 11904 de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 jan. 2009. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-11904-14-janeiro-2009-585365-normaatualizada-pl.pdf>>. (Consulta: 28-12-2015).
- » Desvallées, A.; Mairesse, F. (dir.) (2013). *Conceitos-chave de Museologia*. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, Pinacoteca do Estado, Secretaria de Estado da Cultura.
- » Falcão, A. (2009). Museu como lugar de memória. In: Salto para o Futuro. *Museu e escola: educação formal e não-formal*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, Ano XIX – Nº 3 – Maio/2009. <portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>. (Consulta: 10-08-2015).
- » Gatti, B. A. (Coord.); Barretto, E. S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. (Consulta: 07-06-2013).
- » Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*. Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. (Consulta: 09-10-2011).
- » Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para que?* 12 ed. - São Paulo: Cortez.
- » Libâneo, J. C. (2011). Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: Pimenta, S. G. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. (cap. 2, p. 63-100). 3. ed. São Paulo: Cortez.
- » Libâneo, J. C.; Pimenta, S. G. (2011). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: Pimenta, S. G. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. (cap. 1, p. 15-61). 3ª. ed. São Paulo: Cortez.
- » Marandino, M. (Org.) (2008). *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP.
- » Pereira, J. S. et al. (2007). *Escola e Museus: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / Cefor.

» ANEXO

Tabela 1- Palavras mais freqüentes na definição de museu

Antes da experiência vivenciada	Freqüência	Depois da experiência vivenciada	Freqüência
História	36	Conhecimento / Saber	35
Conhecimento / Saber	27	Educativo	26
Cultura	25	Aprendizagem	13
Obras / Objetos / Objetos antigos	14	Debates / Reflexões	11
Passado	11	Cultura	8
Preservação	9	História	8
Guarda de objetos antigos	7	Preservação	8
Aprendizagem	6	Conservação	7
Educativo / Educação / Ensino / Formação	6	Interação	7
Exposição	5	Informação	6

Fonte: Questionário

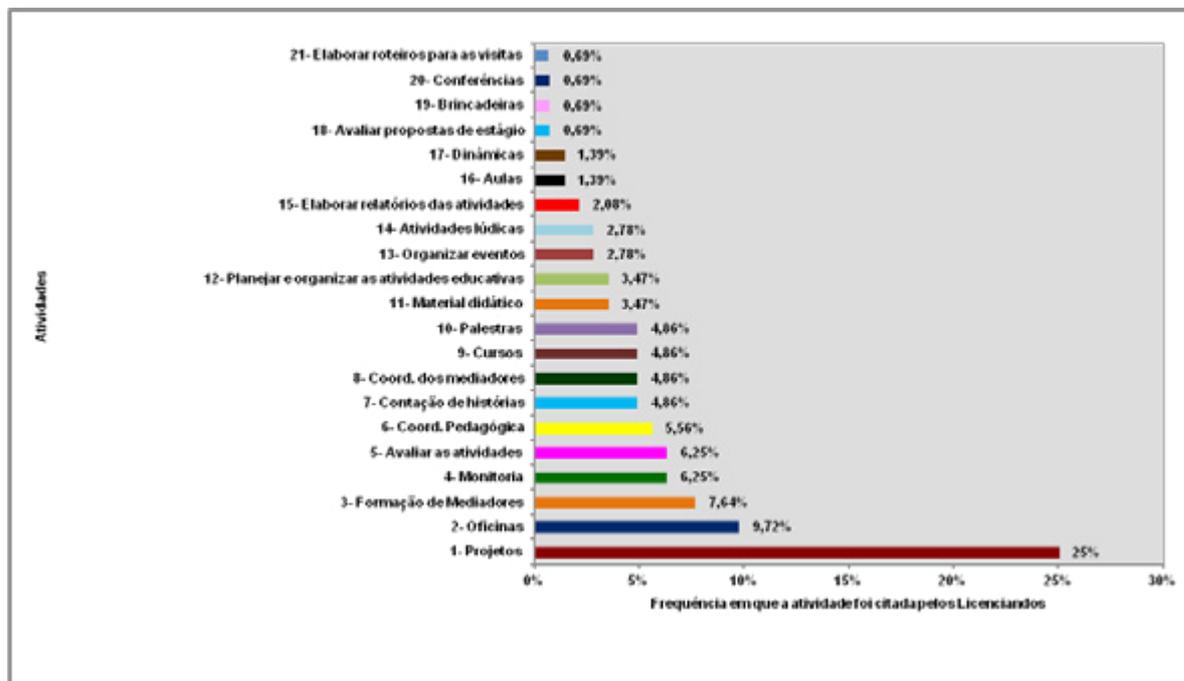
Tabela 2- Relevância do Encontro de Formação para os Licenciandos

Categorias	Freqüência
1 - Ampliação da visão sobre o campo de atuação profissional do pedagogo	29
2 - Aquisição de conhecimento	20
3 – Compreensão da relevância dos museus e das possibilidades que oferecem	20
4 – Troca de experiências e aprendizado	08

5 – Percepção da relação Teoria e Prática	05
6 - Ampliação do conceito de museu	06
7 – Compreensão sobre a Educação não formal	05
8 - Importância da preservação	02
9 – Percepção dos impactos ao meio ambiente	01

Fonte: Questionário

GRÁFICO 1 - Atividades do pedagogo no museu



Fonte: Questionário

Quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP: um estudo sobre o perfil e a formação desses profissionais

Lucindo, Nilzilene Imaculada⁸⁴ / Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG - nilzilenelucindo@yahoo.com.br
Bonifácio de Araújo, Regina Magna⁸⁵ / Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - regina.magna@hotmail.com

Eje: Formación y Trabajo Docente

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras claves: Curso de Pedagogia; Pedagogo; Perfil; Formação Inicial; Formação Continuada.

► Resumen

O trabalho apresentado é resultado de uma pesquisa de Mestrado que buscou conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE-OP). Essa investigação de abordagem qualitativa privilegiou a pesquisa documental, bibliográfica e de campo, a qual fez uso de um questionário e de uma entrevista semiestruturada. No tratamento dos dados optou-se pela análise de conteúdo. Os resultados indicaram que os pedagogos que atuam nas escolas da SRE-OP são em sua maioria do sexo feminino e possuem na sua formação de base o curso de Magistério. Eles se formaram na vigência do Parecer CFE 252/69 quando o curso de Pedagogia estava estruturado por habilitações, sendo a Supervisão Escolar a habilitação mais cursada. Os cargos que os entrevistados ocupam hoje são distintos, demonstrando a multiplicidade de denominações atribuídas aos profissionais formados pelo curso de Pedagogia no Brasil. Na formação inicial as metodologias mais adotadas pelos formadores foram as aulas expositivas, os trabalhos em grupos e individuais e os seminários, sendo oferecida uma formação mais teórica que prática e com pouco incentivo à pesquisa. Quanto à formação continuada, a pesquisa revelou que no âmbito de sua atuação profissional os pedagogos se formam participando de cursos, congressos, pesquisando, trocando experiências com os pares e também participam das formações ofertadas aos docentes, já que não é ofertada uma formação continuada específica para esse profissional.

► Introdução

O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil há 77 anos e sua história demonstra que ele foi se constituindo repleto de questionamentos. Questionava-se a identidade do profissional, a finalidade do curso, o currículo proposto, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, a fragmentação ocasionada pela instituição das habilitações, o campo de atuação dos egressos, dentre outros aspectos. Esses questionamentos geraram discussões e foram contribuindo para impor alterações no curso. Após sua criação em 1939, o curso foi modificado pelos Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62 e nº 252/69 e pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2006. As modificações que originaram dessas normativas acarretaram mudanças no perfil e

⁸⁴ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto – MG – Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente.
⁸⁵ Doutora em Educação. Professora no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – MG – Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente.

na formação dos egressos. Diversos autores brasileiros se dedicaram a realizar pesquisas sobre o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo. Trata-se de uma discussão antiga, mas que ao mesmo tempo, se traduz em uma discussão bem contemporânea e relevante, já que a cada modificação que o curso passa, há a necessidade de avaliar os reflexos da formação que vem sendo oferecida com base na legislação que o regula, pois se trata de um curso que hoje é o responsável por formar os professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como aqueles profissionais que farão a gestão do sistema educacional brasileiro e em outros espaços que desenvolvem práticas educativas. Os dados que apresentamos foram coletados para a realização da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, que teve como objetivo geral conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto⁸⁶ (SRE-OP). Este trabalho tem por finalidade apresentar o perfil desses sujeitos, como se constituiu seu processo de formação inicial e como ocorre a formação continuada no âmbito de sua atuação profissional.

► *Referencial Teórico*

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado em 1939 pelo Decreto-Lei 1190/39 como uma das cinco seções (Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática) que compunha a Faculdade Nacional de Filosofia. Com duração de três anos, conferia aos concluintes o diploma de Bacharel em Pedagogia e aqueles que além do Bacharelado cursassem o curso de Didática que tinha a duração de um ano, recebiam o diploma de Licenciado em Pedagogia. Na vigência desse decreto, o curso diplomava o Bacharel em Pedagogia, profissional formado para atuar como Técnico/Especialista de Educação e o Licenciado em Pedagogia, profissional formado para atuar como professor no ensino secundário e nas Escolas Normais, com a formação dos professores do ensino primário. Segundo Bissolli da Silva (2011, p.142), tratava-se, de dois cursos distintos, “[...] o ‘curso de Pedagogia’, como bacharelado, e o ‘curso de didática’, como licenciatura a ser oferecido após aquele [...]”.

O curso de Pedagogia manteve-se de acordo com sua configuração inicial por vinte e três anos, tendo sua primeira alteração proposta por meio do Parecer CFE nº 251/62 (Brasil, 1963) que alterou apenas o currículo estabelecendo uma base comum e outra diversificada e a duração do curso para quatro anos, tanto para o Bacharelado quanto para a Licenciatura. O currículo mínimo foi fixado em sete matérias, mas, as disciplinas de Didática e Prática de Ensino eram obrigatórias para a Licenciatura. Para Bissolli da Silva, a licenciatura deixa de se configurar como um curso de didática e, ao se propor um currículo mínimo, no qual é possível optar por duas disciplinas e no elenco dessas opcionais configuram disciplinas mais voltadas para as atividades profissionais, “pode-se observar que já se verificava aqui a transição para a introdução da segunda versão – a do especialista” (Bissolli da Silva, 2011, p.145).

No ano de 1968 foi aprovada a Lei nº 5540/68, conhecida como “lei da reforma universitária”, a qual pode ser considerada um dos dispositivos que deu origem ao Parecer do CFE nº 252/69 (Brasil, 1969) que introduziu uma segunda modificação no curso. Esse parecer manteve a formação de professores para atuar no Ensino Normal e junto a essa habilitação já existente instituiu as habilitações de supervisão, orientação, administração e inspeção escolar, fato que levou a identidade do pedagogo ser a do especialista. O currículo do curso passou a ter uma parte composta pelos fundamentos da educação comum a todas as modalidades e uma específica em função da habilitação adquirida, além disso, a experiência de Magistério passou a ser exigida para as habilitações de Orientação Educacional, Administração e Supervisão Escolar e Didática tornou-se uma disciplina obrigatória. Mediante a instituição desse Parecer o bacharelado foi extinto e o curso passou a conferir o título único de Licenciado em Pedagogia.

Embora tenha gerado muitas críticas, a instituição das habilitações, segundo Libâneo e Pimenta

86 De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Superintendências Regionais de Ensino – SRE têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. A SRE de Ouro Preto tem sede na cidade de Ouro Preto - Minas Gerais - Brasil e é constituída por cinco municípios: Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto.

(2011, p.22) foi uma forma de definir o “exercício profissional do pedagogo não-docente”, contudo, o cenário estabelecido na vigência do Parecer CFE nº 252/69 e que repercutiu na escola, separando o trabalho/formação do professor e do especialista e a teoria da prática, desencadeou, para Libâneo (2007), um movimento em prol de um curso voltado para a formação de professores e o fim das habilitações.

Mediante a aprovação da LDB nº 9394/96 foi iniciado um processo de reforma curricular e elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Depois de longos anos de debates, as diretrizes para o curso de Pedagogia foram instituídas pela Resolução CNE nº 01/2006, aprovada em 15 de maio de 2006. Assim se deu a terceira modificação no curso que passou a ter a docência como base da formação do pedagogo e foi definido como uma licenciatura destinada

à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p.2).

Conforme essa resolução também se constituiu atribuição do pedagogo o

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006, p.2).

Para Aguiar *et al* (2006, p.830), o sentido de docência nas DCN não é o de apenas dar aulas, “uma vez que se articula à idéia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares [...]”. Na concepção de Aguiar e Melo (2005, p.120) “as interpretações diferenciadas sobre a Pedagogia têm resultado historicamente em vários reducionismos e abrangências, bem como em diversas identidades concernentes ao curso de Pedagogia no Brasil”. Scheibe (2007, p.60) afirma que “a resolução deixa interrogações que precisam ser discutidas pela comunidade educacional”.

Ao estabelecer a docência como a base do curso e ao abrir um leque amplo de formação, a DCN evidencia, simultaneamente, a ênfase e a amplitude da formação oferecida. Resta saber se, de fato, o currículo proposto tem garantido a formação do professor para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação do gestor.

➤ Metodologia

O estudo de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) adotou como procedimentos a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Na coleta de dados, foi utilizado um questionário para identificar o perfil dos sujeitos e uma entrevista semiestruturada para levantar aspectos inerentes à formação dos pedagogos. Para tratar os dados foi adotada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Na seleção dos participantes da pesquisa, os critérios adotados foram o interesse em participar da pesquisa; atuar em instituição de ensino público localizada em um dos cinco municípios que compõe a SRE-OP; possuir cargo efetivo e atuar ou já ter atuado no Ensino Fundamental. Optou-se por trabalhar com o pedagogo que atua como coordenador pedagógico e não como professor ou diretor. A escolha por escolas da rede pública se deu em função dessas serem mantidas pelo poder público e de acesso a todos os cidadãos brasileiros.

► Resultados e Discussões

Sobre o perfil dos pedagogos da SRE-OP

O grupo de entrevistados foi composto por quatorze mulheres e um homem que concluíram a graduação em Pedagogia entre 1983 e 2010, na vigência do Parecer nº 252/69 e obtiveram o título de Licenciado de Pedagogia. As habilitações mais cursadas foram a Supervisão Pedagógica e o Magistério das Matérias Pedagógicas.

Conforme apontaram os dados, o número de mulheres atuando nessa profissão sobressai ao do sexo oposto, reafirmando o Magistério como uma profissão feminina. Esse dado que ressalta a presença maciça da mulher nos cursos de licenciatura e de Pedagogia também foi destacado por Gatti e Barretto (2009). “Ser professora” se constitui uma opção para mulheres, mas o desejo de “ser professor” foi o motivo que levou o sujeito masculino a ingressar no curso de Pedagogia.

Eles atuam em escolas públicas nos municípios de Itabirito, Mariana e Ouro Preto, em Minas Gerais, no Brasil. Não integraram o grupo, profissionais de Acaiaca e Diogo de Vasconcelos visto que dos sete sujeitos identificados em ambas as cidades, dois não se interessaram em participar, um não possuía vínculo efetivo e os demais são licenciados em outras áreas com Pós-Graduação em Supervisão Escolar, retratando a realidade estabelecida pelo artigo 64 da LDB nº 9394/96 que trata da formação dos profissionais da educação.

Dos quinze entrevistados, cinco atuam na rede Estadual e dez na rede municipal de ensino, porém, ocupam cargos distintos, estabelecidos pelo curso ou pela rede de ensino em que atuam: oito são supervisores pedagógicos; dois são orientadores educacionais e cinco pedagogos, o que explicita a multiplicidade de denominações atribuídas aos profissionais formados pelo curso de Pedagogia.

Os entrevistados possuem experiência nas funções de docente (12); diretor (6); e vice-diretor (1). Onze possuem habilitação em Magistério de 1º grau e um cursou o Magistério de 1º grau, obtendo a habilitação para atuar com Educação Física da 1ª à 6ª série, conforme o artigo 30 da Lei nº 5692/71.

Em relação ao *locus* de conclusão da graduação, sete sujeitos concluíram seu curso em Universidades, quatro em Institutos de Educação e os demais em Faculdades isoladas. O *locus* onde o pedagogo concluiu seu curso irá influenciar a sua formação, principalmente no que concerne à questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma exigência das universidades. Doze pedagogos possuem Especialização Lato Sensu e um desses, além da Especialização, possui o Mestrado em Pedagogia Profissional.

Sobre a formação inicial dos pedagogos da SRE-OP

Os dados que explicitam a formação inicial vivenciada pelos protagonistas da pesquisa trazem a tona informações alusivas às metodologias utilizadas pelos formadores; ao contato com a Educação Básica; ao estágio; à pesquisa; aos pontos fortes e às lacunas do curso.

Segundo os pedagogos, as metodologias mais adotadas pelos professores eram as aulas expositivas, os trabalhos em grupos e individuais e os seminários, o que coincide com os dados já apresentados por Gatti e Barretto (2009). Essas autoras revelam que as estratégias mais utilizadas pelos professores são as aulas expositivas, se sobressaindo também “a utilização de trabalhos em grupo na sala de aula” (Gatti; Barretto, 2009, p.174).

Nos depoimentos surgem outras metodologias como debates, mesa redonda, teatro, filmes, atividades com jogos, relatos de experiências, visitas técnicas, observação da prática e leitura dos clássicos da educação, porém, segundo oito entrevistados o curso teve um cunho mais teórico, o que demonstra o comprometimento da relação teoria x prática e constitui uma preocupação para Gatti e Barretto (2009). Fica explícita uma preocupação do curso com as disciplinas teóricas, o que também já foi destacado por Cruz (2009) ao ressaltar as características do curso de Pedagogia. Segundo os entrevistados, as práticas estavam mais associadas às disciplinas de Metodologia.

O contato do licenciando com a Educação Básica, para cinco entrevistados, se deu apenas no estágio. Para os demais, esse contato também foi viabilizado por meio da extensão e monitoria, ao desenvolverem trabalhos extraclasse além de, neste caso, poder considerar a vivência dos alunos que

cursaram o Magistério e dos licenciandos que já lecionavam. Segundo Libâneo e Pimenta (2011), os alunos precisam ser inseridos cedo no seu campo a fim de conhecer melhor os sujeitos e as situações com as quais irão trabalhar. Hoje, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) (Brasil, 2010) tem essa função.

De acordo com Pimenta e Lima (2012, 45), “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...]”. Os depoimentos não revelaram a carga-horária do estágio e nem como se dava o acompanhamento, mas seis sujeitos mencionaram que o estágio ocorreu ao final do curso, dois citaram que foi no início e treze realizaram o estágio na área em que se tornou especialista, exigência do Parecer CFE nº 252/69, que na concepção de Bissolli da Silva (2006), se deu em função de possibilitar ao portador desse título profissional uma vivência na especialidade na qual atuará.

Em relação à pesquisa na formação dos pedagogos, os relatos indicaram que o estímulo e a participação em projetos de pesquisa não eram considerados, tal qual registrou Ludke (2012). O incentivo à pesquisa, à iniciação científica se deu apenas para seis entrevistados. Sete disseram não ter tido contato com a pesquisa e dois relataram que pesquisavam apenas para fazer os trabalhos. Para Alarcão (2001, 12) “os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores. A vivência em comunidades de aprendizagem marcadas pelo espírito de investigação constitui ambientes favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa [...]”.

Como pontos fortes do curso foram ressaltados a experiência daqueles que tinham cursado o Magistério e, por isso, possuíam uma base formativa; a presença dos colegas que já atuavam, pois essa contribuía para fomentar o debate acerca das questões teóricas; realizar o estágio no início do curso e a obrigatoriedade de cursá-lo mesmo já sendo docente; a formação dos professores universitários; as habilitações e ter estudado Língua Portuguesa em todos os períodos. Como lacunas, os entrevistados destacaram o fato de o curso ter sido muito teórico, sendo que para alguns, a teoria deveria ter sido mais articulada com a prática. Enfatizaram que parte da base de formação foi obtida no Magistério e um dos entrevistados destacou que as práticas voltavam-se mais para o trabalho do docente que para o trabalho do especialista. Cruz afirma que a relação entre teoria e prática no curso de Magistério e Pedagogia pode ser assim explicada: “no Curso Normal, predominou a ênfase na prática com ‘muita’ teoria e, no Curso de Pedagogia, predominou a ênfase na teoria com ‘pouca’ prática” (Cruz, 2011, p.73). Uma formação que articule teoria e prática é o caminho para alcançar uma prática pedagógica reflexiva.

Além das lacunas já descritas, foram citadas ainda o grande número de disciplinas do curso; a necessidade de se aprofundar em alguns conteúdos; a infraestrutura que influenciava a adoção de metodologias; o pouco apoio à pesquisa; a falta de oferta de atividades de extensão; realizar estágio ao final do curso.

Sobre a formação continuada dos pedagogos da SRE-OP

Por meio da LDB nº 9394/96 foi outorgado ao poder público brasileiro das três esferas a responsabilidade pela promoção da formação inicial, continuada e da capacitação dos profissionais de magistério. Ao caracterizar a formação continuada Gatti registra 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).

No contexto atual há a necessidade de superar os modelos hegemônicos de formação e levar em consideração o protagonismo dos docentes ao propor as ações de formação. É preciso desenvolver

essas ações de forma articulada, envolvendo os docentes desde a fase de concepção da proposta, visto que “[...] 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” (Gatti; Barretto, 2009, p.231).

Os pedagogos relataram que se formam em cursos de curta duração, de especialização e participando da oferta de disciplina isolada de Mestrado, eventos e congressos. Também se formam a partir da leitura, pesquisando, trocando ideias e experiências com outros profissionais, além de participarem de formações ofertadas aos docentes. Um profissional mencionou a existência de um setor de formação continuada institucionalizado na rede de ensino em que atua, todavia, a formação que é ofertada trabalha uma única temática com o pedagogo, gestor e professor. Essa rede também conta com o apoio de uma consultoria. Nas demais redes existem a oferta de formações a partir de parcerias firmadas com a Universidade Federal de Ouro Preto e outros órgãos do governo estadual e federal, entretanto, nos relatos fica explícito que não há uma formação específica para o pedagogo e que essa faz falta. Quando ocorrem encontros esses possuem mais um caráter informativo, voltados para a orientação legal.

Esses dados nos instigam a refletir acerca de três relevantes questões perpassam a formação continuada dos pedagogos: a inexistência de uma formação específica; a forma como esses profissionais têm desenvolvido sua formação continuada; a responsabilidade pela oferta da formação. Como não há um programa sistematizado de formação continuada que busque atender às demandas desses profissionais, eles criam estratégias próprias e participam das ações voltadas para os docentes. Buscando formas próprias, eles assumem o protagonismo pela sua formação e se distanciam do modelo hegemônico de formação. A inexistência de uma formação específica para esse profissional reitera que “a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades dos professores e da escola” (Gatti; Barretto, 2009, p.221) e que para os pedagogos que encontram no exercício da coordenação pedagógica são oferecidos cursos que tratam “da docência e prática dos professores, sendo raros os que oferecem formação específica para este profissional [...]” (Placco; Souza; Almeida, 2012, 9).

O cenário evidenciado apresenta um indício de que o poder público da região não tem emvidado esforços suficientes para garantir a formação continuada de todos os profissionais da educação, conforme dispõe a lei e, a formação permanente é essencial, pois se constitui um antídoto capaz de combater “práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc, e práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc” (Imbernón, 2011, p.50).

► *Considerações Finais*

A história do curso de Pedagogia demonstra alguns dos impasses pelos quais esse curso passou durante sua existência. A necessidade de avaliar constantemente a formação que vem sendo ofertada nesse curso surge em função dessas alterações e devido à sua relevância por se tratar de um curso de formação dos profissionais que atuam na Educação Básica. O estudo mostrou que os pedagogos que atuam nas escolas públicas da SRE-OP são os especialistas, formados na vigência do Parecer CFE 252/69, quando o curso de Pedagogia estava estruturado por habilitações. São em sua maioria do sexo feminino e possuem na sua formação de base o curso de Magistério. Esses profissionais ocupam cargos distintos, estabelecidos em função do curso e da rede em que atuam, evidenciando a multiplicidade de denominações atribuídas aos profissionais formados por esse curso no Brasil.

Ao desvelar o processo da formação inicial, os dados indicaram que a formação varia em função do *locus* em que se realiza; a pesquisa na formação profissional é fundamental; existe a necessidade de propiciar outras formas de inserção dos licenciandos no seu futuro campo de atuação, buscando extrapolar a forma tradicional que se dá por meio do estágio e é preciso encontrar um ponto de equilíbrio entre a formação teórica e prática para que uma não sobressaia sobre a outra, já que ambas se complementam. Os dados ainda destacaram algumas lacunas do curso que necessitam ser repensadas.

No que concerne à formação continuada, a investigação revelou que a forma como essas ações vem ocorrendo não atende, totalmente, às demandas dos profissionais, já que a literatura educacional evidencia a necessidade de considerar o protagonismo dos educadores na definição e no planejamento

dessas ações de formação. Como se tratam de profissionais que atuam na coordenação pedagógica e não na docência, as especificidades da ciência pedagógica, do cargo ocupado e do cotidiano de trabalho necessitam ser consideradas.

Finalizando, esperamos que os achados dessa pesquisa possam contribuir para repensar a formação que vem sendo ofertada nos cursos de Pedagogia no Brasil e para tentar modificar as condições em que se desenvolve a formação continuada ofertada a esses pedagogos, a qual não tem considerado as reais demandas e especificidades do trabalho desse profissional.

» Referências

- » Aguiar, M. A. da S. *et al.* (2006). Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação profissional da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>>. (Consulta: 13-10-2011).
- » Aguiar, M. A. da S; Melo, M. M. de O. (2005). Pedagogia e Diretrizes Curriculares: Polêmicas e Controvérsias. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 119-138, jan./jun. <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193520514008.pdf>>. (Consulta: 02-02-2014).
- » Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, nº 1, pp. 21-30. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> (Consulta:16-01-2016).
- » Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- » Bissolli da Silva, C. S. (2006). *Curso de pedagogia no Brasil – história e identidade*. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados.
- » Bissolli da Silva, C. S. (2011). Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: Pimenta, S. G. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. (cap. 4, p.131-154). 3ª. ed. São Paulo: Cortez.
- » Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- » Brasil. (1963). Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. In: *Documenta*. nº 11. Jan.-Fev. 59-66p.
- » Brasil. (1969). Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. In: *Documenta*. nº 100. Abr. 101-139 p.
- » Brasil. (2006). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. (Consulta: 21-12-2013).
- » Brasil. (2010). Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 jun. 2010. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-60687_2-publicacaooriginal-127693-pe.html>. (Consulta: 11-07-2015).
- » Brasil. (1939). Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. (Consulta: 08-09-2013).
- » Brasil. (1968). Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 nov. 1968. http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-3592_01-norma-pl.html. (Consulta: 23-12-2013).
- » Brasil. (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. (Consulta: 23-12-2013).
- » Brasil. (1996). 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. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578publicacaooriginal-1-pl.html>>. (Consulta: 23-12-2013).
- » Cruz, G. B. da. (2009). 70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, 1187-1205, set./dez. <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a13.pdf>>. (Consulta: 27-03-2014).
- » Cruz, G. B. da. (2011). *Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- » Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 57-70, jan./abr. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06>

- pdf>. (Consulta: 19-07-2014).
- » Gatti, B. A. (Coord.); Barretto, E. S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. (Consulta: 07-06-2013).
 - » Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª. ed. São Paulo: Cortez.
 - » Libâneo, J. C. (2007). A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v.10, 11-33.<<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> (Consulta:14-02-2015).
 - » Libâneo, J. C.; Pimenta, S. G. (2011). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: Pimenta, S. G. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. (cap. 1, p. 15-61). 3ª. ed. São Paulo: Cortez.
 - » Ludke, M. (2012). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: André, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. (cap. 2, p. 27-54). 12ª. ed. Campinas: Papirus.
 - » Pimenta, S. G.; Lima, M. S. L. (2012). *Estágio e Docência*. 7ª. 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: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, XVI, Campinas. <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_templaste/upload_arquivos/acervo/docs/0057s.pdf>. (Consulta: 30-04-2014).
 - » Scheibe, L. (2007). Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>>. (Consulta: 27-12-2013).

Primeras experiencias laborales en Programas Socioeducativos

Maddonni, Patricia / patmaddonni@gmail.com
Terry, Marcela / marce_terry@yahoo.es
Couzo, Vanesa / vanesacouzo@gmail.com
Coscarello, Florencia / lic.florenciacoscarello@gmail.com
Aguirre, Nela / nelaaguirre64@gmail.com
Alfaro, Fernanda / feralfaro22@gmail.com
Moriconi, Florencia / florencia.moriconi@gmail.com
Aguilar, María / maaria.aguilar@gmail.com
Escuela Normal Superior n°1 en Lenguas Vivas

Eje: Formación y Trabajo Docente

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: maestros noveles, trayectorias formativas, socialización laboral, saberes, programas socioeducativos.*

► Resumen

En este trabajo nos interesa comunicar una investigación desarrollada entre profesores y estudiantes de un Instituto de Formación Docente, abocados a indagar la relación entre los saberes que ofrece la formación docente inicial y las primeras socializaciones laborales en Programas Socioeducativos con asiento en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Primera Infancia, CAI, Puentes Escolares y Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad en el Nivel Primario (Aceleración).

Esos programas han adquirido en los últimos tiempos reconocimiento e institucionalidad y ofrecen multiplicidad de propuestas educativas, culturales y artísticas. Es así que numerosos egresados de IFD, e inclusive estudiantes avanzados que cumplen con ciertos requisitos, comienzan a tener sus primeras experiencias de socialización laboral en estos ámbitos. Surge el interés por indagar sobre esos recorridos laborales, los conocimientos y las estrategias que ponen en juego los nóveles docentes y sus articulaciones o diálogo a veces fluidos o en ocasiones interrumpidos con las propuestas formativas recibidas en las Instituciones Formadoras. Asimismo nos interesa dar a conocer los alcances en la conformación del grupo de investigación en el seno de una Institución formadora de docentes.

► Primeros interrogantes y desafíos

En esta comunicación nos interesa dar a conocer las reflexiones y discusiones que forman parte del marco de referencia de una Investigación llevada adelante en el Instituto de Formación INFD N° 1; la misma tiene el propósito de indagar la relación entre los saberes que ofrece la formación docente inicial y las primeras socializaciones laborales en espacios socioeducativos.

Nuestra investigación surge a partir de interrogarnos sobre cómo influyen en la evocación y reconstrucción de las trayectorias formativas de los graduados de los IFD, las experiencias laborales en programas socioeducativos. Numerosas preguntas se centraron en torno a las formas o maneras que recuperan los/as maestros /as lo aprehendido en la formación. Nos interesa comprender cómo los docentes valoran y ponderan las propuestas educativas, los conocimientos y habilidades que les

fueron ofrecidas cuando estudiantes. Asimismo, es nuestro objetivo entender los aportes y modificaciones, a partir de la experiencia laboral vivida, que le harían a los dispositivos formativos y a las temáticas de estudio/ contenidos que estructuraron su formación inicial en los IFD.

En un mismo sentido, nos interesa indagar la forma en que perciben la especificidad de la práctica educativa en este tipo de programas, en tanto formatos más flexibles y abiertos que el formato escolar, para llegar a comprender la manera en que podrían articularse las propuestas emanadas de los planes de estudio del Profesorado de Educación Primaria (PEP) y Profesorado de Educación Inicial (PEI) y esas prácticas socioeducativas.

La pregunta sobre los saberes que tiene que tener un docente hoy se reactualiza en función del momento histórico por el que atraviesa el sistema educativo, en torno a las distintas maneras de pensar y accionar sobre las relaciones entre igualdad/es y escuela/s, como en la generación de diferentes formas de vincularse con otras instituciones sociales, incluyendo también las modificaciones en los escenarios en que las infancias y las juventudes se despliegan.

De ahí que interesen especialmente esos recorridos laborales, esas prácticas y conocimientos que se ponen en juego para poder establecer un diálogo con las propuestas formativas.

► *Definiendo el marco teórico- metodológico*

Recuperamos las tres categorías centrales que organizan el proyecto de investigación: Trayectorias formativas, socialización laboral y programas socioeducativos.

Con relación a las trayectorias formativas coincidimos, al igual que varios especialistas, en reconocer a las trayectorias como recorridos o itinerarios personales que se desarrollan en determinados contextos sociales, institucionales, históricos, culturales y territoriales (De Certeau, M: 1996; Santillán, 2011; Maddonni: 2014; Nicastro, Greco 2009). Nuestras reflexiones apuntaron a definir la relación entre lo social y lo subjetivo que portan las trayectorias de los/as estudiantes, comprendiendo el lugar que juegan las instituciones formadoras en las trayectorias de los/as futuros docentes. Las experiencias, en este caso las laborales, son construcciones históricas, sociales y subjetivas, por eso la indagación apunta a comprender los procesos sociales e históricos por los cuales se elige trabajar en un contexto socioeducativo y, a la vez, qué historia personal de su biografía se pone en juego en esta elección. Esto abona a la idea de considerar a la trayectoria profesional “encarnada” en los sujetos, nutrida del pasado, pero también fuertemente del presente (Andrea Alliaud, 2004).

Las primeras socializaciones laborales como categoría de análisis permitió comprender la situación de “aprender a enseñar” como un proceso que tiene fuerte significado en los primeros trabajos que realizan los nóveles maestros. Se retoman los análisis desarrollados por numerosos especialistas, quienes señalan que el aprendizaje que se da en la instancia de la primera socialización laboral es más fuerte e influyente que el resto de las demás experiencias laborales por la que atraviesan los sujetos.

En sintonía con estos planteos, nos preguntamos qué tipos de saberes producen los docentes en estos espacios que se constituyen muchas veces como alternativos al formato escolar como también dentro del formato escolar donde estos programas en algún punto interpelan la matriz de la forma escolar dominante y producen múltiples sentidos en los saberes tradicionales que circulan en las escuelas de las que forman parte. Coincidimos con Flavia Terigi (2012) al afirmar que en la docencia se produce un saber específico, al cual se denomina el saber sobre la transmisión o más ampliamente un saber que se relaciona con los modos o maneras de resolver la enseñanza; esta la consideramos, al igual que el aprendizaje, siempre situados.

Esos saberes cotidianos requieren ciertos grados de sistematización, formalización por parte de los docentes a los que consideramos como experimentados en el campo territorial/cultural y asimismo como expertos en las intervenciones pedagógicas.

Sin embargo muchas veces esas sistematizaciones o formalizaciones, que requiere todo saber, no se producen por falta de condiciones, de autorización y de formación de los propios docentes para llevarla adelante.

Según Terigi (2012) hace veinte años era necesario defender la incorporación de las prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales desde el inicio de la formación, mientras que hoy en día se encuentran instaladas en los planes de estudio (2012; p49). Cabe entonces la pregunta sobre qué pasa

hoy en la práctica docente, en el trabajo docente y las vacancias existentes en la producción institucionalizada de saberes más amplios para la enseñanza en contextos más complejos o también que presentan alternativas al formato escolar. Esto incluye la posibilidad de incluir instancias de prácticas en esos otros contextos, considerando las acomodaciones necesarias en los institutos de formación para lograrlo.

Nos acercamos a las trayectorias que construyen los docentes noveles en relación a los saberes apropiados en la formación y los construidos en el propio espacio laboral. Elegimos formatos educativos que se despliegan o se conocen por estar incluidos dentro de lo que hoy se denominan espacios/políticas o programas socioeducativos, los que en los últimos años fueron adquiriendo preponderancia, reconocimiento e institucionalidad.

Para el desarrollo de la investigación, se suscribe a un enfoque metodológico integral que intenta superar la ruptura objetivismo-subjetivismo, acercándose tanto a los condicionantes políticos y normativos como a las visiones de los sujetos. La metodología de recolección de información, en un primer momento, consistió en entrevistas semiestructuradas individuales y grupales a maestros recibidos recientemente o que cursan sus últimas materias de la formación inicial y que trabajan en espacios socioeducativos.

Consideramos a la entrevista como un diálogo que permite contrastar, ampliar y discutir sobre diferentes hipótesis que en el grupo veníamos sosteniendo y discutiendo. Nos llevó un tiempo la confección de los ejes teóricos que permitieron indagar sobre la relación entre la formación recibida, la tarea en los programas, los saberes aprendidos en la práctica y aquellos que no estuvieron presentes en la etapa de la formación inicial.

En un mismo sentido, incorporamos a nuestra discusión y análisis una exposición en el marco de unas jornadas Institucionales entre maestros que iniciaron su carrera en estos programas y estudiantes. Esta actividad fue motora para poder organizar los criterios y fundamentos de las entrevistas individuales y una entrevista grupal.

Al momento realizamos diez entrevistas en profundidad a diferentes docentes que se desenvuelven en los programas mencionados. En la selección de los entrevistados decidimos buscar múltiples miradas sobre los saberes y las problemáticas construidas en dichos espacios.

Los ejes que utilizamos para orientar las entrevistas nos permitieron pensar sobre la identidad que construyen los maestros en esos programas, cuáles son las problemáticas con que se tuvieron que enfrentar en esos espacios, qué saberes de la formación inicial les sirvieron para afrontar dichas dificultades en la tarea de enseñar, qué saberes le reconocen a la formación inicial para intervenir y trabajar en esos espacios, el lugar que ocupa la dimensión comunitaria en la tarea escolar.

Actualmente nos encontramos en el proceso de análisis y sistematización de la información recabada tanto en las entrevistas individuales como los aportes vertidos en el panel de docentes. Este proceso nos ayuda a pensar y construir un futuro encuentro grupal entre todos los maestros entrevistados y algunos interesados en estas temáticas.

El interés de reunir a todos estos maestros surge a partir de la heterogeneidad de relatos y la intencionalidad de ponerlos en discusión.

► *Algo sobre los programas socioeducativos*

A lo largo del tiempo los programas formaron parte de las definiciones de políticas públicas que proponen promover la inclusión, la igualdad y calidad educativa.

Desde la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación se postula (en documentos publicados hasta diciembre de 2015)⁸⁷ que los programas apuntan al fortalecimiento de las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes en contextos socioeconómicos vulnerables a través de la asignación de los recursos necesarios que contribuyen a la igualdad de oportunidades, a la ampliación de los universos culturales y a una educación de calidad. Además, es objetivo de los programas profundizar los vínculos entre escuelas, familias, organizaciones sociales y la comunidad mediante proyectos colectivos, desde una perspectiva coyuntural.

87 A partir del cambio de gestión (diciembre 2016) los programas y políticas socioeducativas del Ministerio Nacional están en un proceso de indefinición de sus continuidades y fragmentación.

Cada uno de los programas que componen la Dirección de Políticas Socioeducativas plantean a su vez un modo de cursar la escolaridad o acercarse a ella de manera alternativa al formato escolar; de ahí la potencia que adquieren para, además de atender a poblaciones que sufren las mayores injusticias sociales y educativas, nos revelan que existen otras formas de construir lo escolar.

En los últimos años se formalizaron o institucionalizaron acciones a través de programas que trabajan sobre la posibilidad de concretar procesos crecientes de inclusión e igualdad educativa. Programas que surgieron a la luz de las consecuencias y efectos de años de políticas neoliberales y de miradas y perspectivas teóricas que focalizaron los problemas educativos en los sujetos. El resultado es una amplia diversidad de programas, con propuestas, formatos, objetivos, condiciones e inscripciones institucionales variados.

Frente a la coyuntura que arrastró consecuencias de la dictadura y se agudizó en la década de los '90, en materia educativa comenzó a abrirse un abanico de programas sociales y educativos para dar respuesta a las grandes desigualdades producidas. Estos espacios hoy adquieren reconocimiento e institucionalidad, logran mayores subsidios por parte del Estado y se hacen heterogéneos, multiplicándose en propuestas educativas, culturales y artísticas (Canosa & González-Gaínza, 2011).

En la Ciudad de Bs. As. Los programas socioeducativos pensados para hacer cumplir el derecho inalienable a la educación que una parte de la población tenía vulnerado, tuvieron diferentes pertenencias dentro del Sistema. Actualmente se encuentran bajo la órbita de S.S. Coordinación Pedagógica de Equidad Educativa, en la dirección de Escuela Abierta y Fortalecimiento de la Comunidad educativa.

Estos programas pueden clasificarse en aquellos que se inscriben dentro de las escuelas y los que se configuran de una manera específica según sus actividades barriales e involucramientos territoriales.

Ambos representan -de hecho- un recorrido verdaderamente alternativo para los estudiantes como así también para aquellos maestros y maestras principiantes que comienzan a tener sus primeras experiencias de socialización laboral. Se convierten en espacios de experimentación pedagógica y de recuperación de otros saberes comunitarios, territoriales. De ahí que los conocimientos y estrategias que se generan en ellos sean una fuente de/para la valoración y/o cuestionamiento de los procesos formativos efectuados en los Institutos Formadores.

► *Abriendo las discusiones, reflexiones y análisis*

Actualmente nos encontramos en el proceso de análisis y sistematización de las entrevistas tanto grupales con individuales y en la lectura del corpus de información. Compartimos por tanto nuestras primeras reflexiones.

Un primer análisis nos lleva a pensar que el trabajo y la identidad de los maestros/as de programas socioeducativos se constituyen en una permanente experimentación; esto significa que en el mismo quehacer cotidiano se crea el dispositivo que lo aloja. Nos encontramos en el espacio de un trabajo nuevo que, si bien según las reglamentaciones presenta algunas características o rasgos particulares, tiene mucho por crear, por explorar, por probar.

La identidad de estos maestros/as, entonces, se construye a la par de las múltiples preguntas que la práctica va generando. La mayoría de los programas cuentan con espacios de reflexión semanales de todos los que participan; esa instancia es vital ya que, estos espacios son un lugar para hacer, jugar y poner en diálogo a los recursos de la formación inicial con aquello que acontece e implica construir una respuesta en forma colectiva.

Ejemplo de la conformación del trabajo y la identidad encontramos en las palabras de maestras comunitarias del CAI

“Haber conocido este lugar (el CAI) y poder aprender y dar mis primeros pasos ahí, me marcó muy fuerte. Es como hacer matemática de una manera donde se construye y es un camino de ida, no volvés a pensar de otra manera”.

“(…) el proyecto que tiene el Centro tiene que ver con la construcción en términos de procesos. Una construcción auténtica, la vivencia de seguir reflexionando siempre, evaluar permanentemente,

animándose, explorar, etc. Para mí funcionó también como una matriz de aprendizaje además del profesorado.”

Dadas las características que entendemos asumen la conformación del trabajo y de la identidad, nos preguntamos y continuamos la indagación sobre los motivos que llevan a un estudiante avanzado o maestro novel a iniciar su recorrido profesional en ámbitos socioeducativos. Algunas de las líneas que sugiere el análisis de las entrevistas indican que hay aspectos como la militancia en el conocimiento previo de estos espacios.

Otro punto para la reflexión son las tensiones que genera ser trabajador de un Estado que impulsa programas de naturaleza distinta, y muchas veces opuesta, a las características fundantes del dispositivo escolar tradicional. Consideramos que la política de formación docente no puede estar disociada de los avatares que sufre el sistema de la formación obligatoria y en particular de las decisiones tomadas en torno a las políticas educativas y sociales de estos últimos años, como asimismo de los impactos y efectos dentro y fuera del cotidiano escolar.

Entendemos que los maestros y maestras de programas, al ser creadores de prácticas alternativas, permiten visualizar lo invisibilizado por las lógicas hegemónicas. La lógica escolar tradicional y su formato histórico se ven conmovidos, problematizados ante otras formas y lógicas. Por ejemplo, un aspecto resaltado por los entrevistados es el lugar que ocupa la dimensión comunitaria, la articulación que se construye con el barrio donde se desempeñan, con las distintas organizaciones del mismo. Otro aspecto resaltado es el trabajo en pareja pedagógica, modalidad corriente en los programas. La entrevistada de Primera Infancia lo expresa así:

“Eso es lo rico de poder trabajar con otros (en referencia a la modalidad de pareja pedagógica del programa) que en el sistema formal no existe.”

En el CAI, el relato también destaca aspectos de los programas que problematizan la lógica escolar:

“Lo que más me llevó (del programa) es el tema de los espacios y tiempos flexibles. Tiempos personales de cada chico y a la vez traerlo a lo grupal. Pensar las cosas en términos de procesos a corto y largo plazo. (...) Desde los contenidos, las cosas que aprendí para enseñar, todo se podía pensar en el piso, en el patio, no tiene que ser todo en formato cuaderno.”

Por último, encontramos que la identidad de las maestras de estos espacios también se ve configurada por los conflictos que genera la fuerte precarización laboral en la que se ven sumidos. Es el mismo Estado, en sus contradicciones y grietas, el que los reconoce como maestros de la escuela pública a la vez que precariza el trabajo, sin asumir entonces el necesario vuelco comunitario que se le debe dar a la escuela. Maestras comunitarias del CAI mencionan que

“Hace dos años el equipo de CAI fue cambiando en función de lo gremial, la situación real de algunos programas no es la mejor, es medio precario el trabajo y nos cuesta sostenerlo.”

A partir de lo expuesto, sostenemos que desde los espacios de formación es preciso organizar más ámbitos institucionales de discusión y reflexión sobre lo que acontece en estos formatos alternativos como así también pensar en otras formas del trabajo docente, entendiendo que en estos nuevos escenarios se hace más fuerte un tipo de educador que no trabaje solo, que apueste a un equipo, al reconocimiento de un saber que se construye en un territorio que tiene que tener un alcance y una perspectiva comunitaria que, sin embargo, no anule la acción política de enseñar. Interesa especialmente reflexionar sobre la necesidad y conveniencia de incluir espacios de prácticas en ámbitos socioeducativos.

Es nuestro interés realizar un aporte para repensar la formación inicial y su relación con el mundo del trabajo. En igual sentido interesa abrir un espacio para contribuir a instalar dentro de los planes de estudio vigentes de la formación instancias de investigación específicas que democratizen tanto el acceso y la socialización como la producción de conocimiento.

► Una tarea sostenida: La conformación del equipo de investigación

Quisiéramos terminar este trabajo haciendo especial mención a la conformación del grupo de investigadores, el que está integrado por docentes y estudiantes. En simultáneo a nuestra indagación llevamos adelante una instancia de formación sobre el oficio de investigar. Esta tarea resulta novedosa y ardua por las condiciones que hay que generar, ya que hay poca tradición de investigación en los Institutos de formación docente.

Hace ya unos cuantos años en Argentina como en el resto de América Latina existen desarrollos y/o experiencias que apuestan a recuperar los saberes pedagógicos que los docentes producen en sus prácticas cotidianas. Sin embargo estas experiencias no dejan de ser o constituirse en alternativas de muy bajo impacto dentro del mundo académico tradicional y el campo educativo.

Desde la década de los años ochenta se ha puesto en discusión la posibilidad de que maestros/as puedan realizar investigaciones en consonancia con los parámetros o requisitos de las investigaciones académicas tradicionales. Son numerosos los especialistas que han abonado en la línea, por ejemplo, de la investigación de la práctica docente y en romper con la dicotomía en la cual son los maestros quienes carecen de conocimientos y se considera que son los expertos quienes efectivamente los pueden producir.

La descalificación o poco reconocimiento de muchas de estas experiencias desalentó o desanimó a que estas prácticas de investigación entre docentes o estudiantes y docentes se ampliaran y extendieran en los espacios de formación y de trabajo. Es también pertinente aclarar que en ocasiones la banalización o poco compromiso de esta práctica llevó al descrédito de la tarea de investigar la práctica. Algo similar ocurrió con enfoques de la investigación social como la etnografía o más recientemente las narrativas.

Bajo este panorama se desarrolla nuestra investigación. Sostenemos que la práctica de investigación colectiva nos acerca a una reflexividad crítica y productiva sobre nuestra propia práctica cotidiana, tanto como estudiantes y como profesores. Por otra parte nos legitima en una posición de productores de conocimiento adoptando una posición identitaria como trabajadores/ profesionales de la educación.

► Bibliografía

- » ACHILLI, E. (2000) Investigación y formación docente. Págs. 26 a 33. Laborde editor.
- » ALLIAUD Y SUAREZ (2010) El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Facultad de Filosofía y Letras, UBA/CLACSO. Editorial CLACSO Argentina.
- » BATALLÁN, G Y GARCÍA, J (1998): “Antropología y participación. Contribución al debate metodológico”, en García, José Fernando: La racionalidad en política y ciencias sociales, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- » BOURDIE (1999) Razones prácticas sobre la teoría de la acción. Barcelona. Ed. Anagrama
- » CANOSA Y GONZALES GAINZA (2011) Proyecto Centros Infantiles. Juego y lenguajes artísticos. Crónica de una experiencia educativa. Club de jóvenes. Club de chicos y Centros Infantil. 4º encuentro internacional de educación infantil.
- » DE CERTEAU, M (1996) La invención de lo cotidiano Universidad Iberoamericana. México.
- » ELIAS (2003) Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. Revista Reis 104/03. PP. 219 a 251.
- » INBERNON, F. 2007. La investigación como proceso necesario para avanzar en la educación y en la formación del profesorado. En: F. Inbernón (coord.) La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Grao. Barcelona.
- » MADDONNI, P “Una convergencia de enfoques para pensar la inclusión educativa” En Discusiones sobre infancia y adolescencia en antropología. Niños y jóvenes fuera y dentro de la escuela. Compiladoras: Graciela Batallán y María Rosa Neuffel. Editorial Biblos.
- » MORTOLA (2010) Enseñar es un trabajo. Concepciones y cambios en la identidad laboral docentes. Novedades Educativas. Argentina.
- » NICASTRO, S; GRECO, B (2009) Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación Homos Sapiens
- » SANTILLAN, L (2011) Quienes educan a los chicos: Infancia, Trayectorias educativa y desigualdad. Editorial Biblos

- » TERIGI, F. (2012) Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- » THIESTED, S. (2012) Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas. Seminario interno DNPS. Ministerio de Educación de la Nación.
- » DIRECCIÓN NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS. Cuaderno Nº1. Principios, metas, programas. Ministerio de Educación de la Nación.

El oficio de estudiante de jóvenes primera generación en acceder a propuestas de Formación Docente, en el Instituto de Formación Docente

Marín Aranda, María Alejandra / Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación - malejandramarin33@gmail.com

Eje: Formación y Trabajo Docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: oficio de estudiante – jóvenes primera generación – formación docente – prácticas pedagógicas – trayectorias sociales y escolares.*

» *Resumen*

Este escrito se realiza en el marco del proyecto de investigación que está siendo desarrollado como parte del Doctorado en Educación (UNComahue). El mismo se encuentra en proceso de construcción, revisión y da cuenta de estados de avance.

Centra su interés en las trayectorias sociales y educativas de estudiantes que son las/os primeros/as en sus familias en ingresar a propuestas de educación superior, en este caso en carreras de formación docente. Interesa conocer cómo se configura el oficio de ser estudiantes y cómo influye esa construcción en sus trayectorias socioeducativas.

Las preguntas planteadas en este trabajo de investigación son:

- » ¿Qué acciones proponen las instituciones formadoras vinculadas a la construcción del oficio de estudiar y/o trayectorias escolares?
- » ¿Cómo influyen las Trayectorias Sociales y Escolares en la construcción del oficio de ser estudiante?
- » ¿Qué relación se establece y como impacta el ejercicio del oficio de ser estudiantes en sus trayectorias sociales actuales?

En consonancia, se plantean los siguientes objetivos generales:

- » Indagar como se construyen y (re)definen institucionalmente las prácticas de formación y sentidos socioescolares acerca del oficio de estudiante en formación docente
- » Comprender como influyen las trayectorias sociales y escolares previas en el oficio de estudiantes.
- » Analizar el impacto del ejercicio del oficio de estudiante actual en las trayectorias sociales de estos jóvenes.

Se ha decidido por el abordaje metodológico desde una perspectiva predominantemente de tipo cualitativo, priorizando el estudio de casos así como el trabajo con relatos de vida. Tomaremos como referente empírico la Institución Educativa formadora, en la localidad de Sierra Grande, provincia de Rio Negro.

Entre los avances iniciales, ser estudiante implicaría una vinculación con la tarea que le da origen: estudiar. Confluyen diversidad de sentidos respecto a la misma, que irían sedimentando las bases para el ejercicio del oficio de estudiante. Para estos jóvenes, estudiar no se vincula únicamente a las actividades académicas.

► *Introducción – Contexto del proyecto*

La democratización de la educación de los sectores sociales excluidos históricamente, es una de las preocupaciones inherentes en los diversos trabajos de investigación de los que he sido parte.

En el primer proyecto de investigación, el interés estuvo centrado en analizar las estrategias de reproducción y reconversión social que los estudiantes emplean dentro del sistema escolar, para comprender su éxito o fracaso dentro del mismo. El abordaje estuvo dado desde perspectivas de la sociología de la educación interpretativa y crítica, con enfoques cualitativos y etnográficos.

En un trabajo posterior, para la obtención de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, las inquietudes se vincularon a las/os estudiantes, madres, padres y adolescentes embarazadas que asistían a la escuela secundaria. Los interrogantes refirieron a las acciones jurisdiccionales e institucionales que se realizaban para que los estudiantes en cuestión pudieran continuar con sus proyectos educativos y finalizarlos.

En dicho trabajo, se pudo constatar que las acciones a nivel jurisdiccional se vinculaban a la “contención y aplicación de la normativa” (refiriéndose a la resolución que regula la asistencia escolar). A nivel institucional encontramos una realidad similar, donde las acciones podrían convertirse en desventajas para las alumnas y los alumnos en condición de maternidad y paternidad, al no acceder a las mismas competencias, habilidades y conocimientos escolares que los demás alumnos/as.

Las miradas, tanto de las dificultades en la trayectoria como el abandono, recaen fuera de la escuela y se convierte en una cuestión de índole personal, de responsabilidad individual o del grupo familiar de los alumnos y alumnas en condición de maternidad y paternidad adolescente. Se pueden observar ciertas luchas clasificatorias en relación a la definición de la adolescencia y la mirada social que genera el enfoque desde el cual es analizada la misma.

En el presente proyecto, los interrogantes circulan alrededor de las trayectorias sociales y educativas de estudiantes que son las/os primeros/as en sus familias en ingresar a propuestas educativas de educación superior, en este caso carreras de formación docente.

Este grupo de estudiante ingresa en el año 2013, cuando es creado el Instituto de Formación Docente en la localidad de Sierra Grande. En esa oportunidad se inscriben y comienzan a cursar alrededor de doscientos estudiantes. Estos jóvenes y adultos se encontraban desarrollando actividades laborales, con grupo familiar a cargo, es decir son madres o padres y sus edades oscilan entre los 25 y 40 años. Algunos de ellos, provienen de zona rural, donde miembros de su familia todavía viven allí. La composición de los ingresantes es predominantemente femenina.

Estos/as estudiantes han transitado trayectorias escolares diversas, discontinuas, en ocasiones presentaron dificultades en el acceso y permanencia en los niveles obligatorios del sistema educativo. Algunas/os comenzaron a cursar estudios universitarios, pero no pudieron continuar con los mismos. Muchas/os son las/os primeras/os en sus familias en acceder a este nivel del sistema educativo.

Desafíos, preguntas y problemáticas se presentan ante la masividad del ingreso y las posibilidades de responder a las dificultades que se van observando en los cursados, en relación al trabajo y rendimiento que se espera de un estudiante. Dificultades en el acceso a materiales bibliográficos, en la presentación de trabajos prácticos, calificaciones de exámenes parciales, trámites administrativos, trabajos en grupo, son algunas de las situaciones vividas como “problemáticas” por actores de la institución educativa.

Pero estos mismos estudiantes han ido desarrollando, recorriendo sus trayectorias, avanzado en la propuesta formativa. Se observan también altos índices en inscripción/presentación a exámenes finales, pudiendo acreditar los espacios curriculares de los diferentes campos de la formación.

Así es que los interrogantes sobre estas trayectorias, no solo se refieren al acceso, al ingreso, sino a la permanencia, a los aprendizajes que construyen en sus experiencias escolares con el objetivo de obtener una formación profesional. En este recorrido formativo, nos interesa conocer como se construye el oficio de ser estudiantes, como impacta esa construcción en sus trayectorias sociales por ser los primeros en sus familias en acceder, como influyen sus trayectorias escolares previas.

Desde este proyecto planteamos la importancia, para las instituciones y también para el sistema formador, poder contar con conocimiento para pensar en “los nuevos”, los “recién llegados”, en los desafíos que plantean a las prácticas no solo pedagógicas-didácticas, sino también a las representaciones de las identidades profesionales, al acompañamiento en los espacios de socialización definidos

escolarmente, en el aprendizaje del oficio de estudiante y consecuentemente en el de futuros docentes. Desafía pensar la diversidad de estudiantes y trayectorias escolares en la Formación Docente.

Se considera pertinente investigar esta temática-problemática dado que la matrícula del nivel superior, y específicamente en los Institutos de Formación Docente, se ha incrementado con el ingreso de jóvenes estudiantes⁸⁸ y que particularmente en los últimos años, ellos son los primeros en sus generaciones en hacerlo a los estudios superiores.

Como se hacía referencia anteriormente, la temática de interés se sitúa en la escolaridad de jóvenes que son las/os primeros⁸⁹ en sus familias en acceder y transitar propuestas de educación superior⁹⁰.

► *Campo teórico*

Encontramos diversos trabajos que refieren al acceso y a las dificultades para lograr la permanencia de estos estudiantes que provienen de sectores socialmente desfavorecidos. Aquí situamos el trabajo de Kisilevsky y Veleda (2002) donde se abordan las condiciones (sociales y pedagógicas) que determinan el acceso a la educación superior, se preguntan qué es lo que motiva el ejercicio del oficio de estudiante, que factores se encuentran asociados a la elección de carrera en Nivel Superior. Por su parte en el trabajo de los autores Castillo y Cabezas (2010) se especifica ese acceso a la educación superior, caracterizando a los jóvenes primera generación. Encuentra entre los resultados de su trabajo que “es posible concluir que el origen de los jóvenes no explica por sí mismo las trayectorias que éstos terminan efectuando”.

Aquí nos interesa indagar por ese ingreso, por sus características, los desafíos que se le plantean a las estudiantes. Entonces nos preguntamos ¿cuáles son las problemáticas que se presentan en sus estudios? ¿Cómo son conceptualizadas? ¿Por qué actores institucionales?

Hallamos producciones que se vinculan con los recorridos escolares y las influencias de las condiciones institucionales. De esta manera encontramos los aportes de Ferreyra y Peralta (2015) referido al lugar de los factores (sociales, culturales, económicos, psicológicos) en las trayectorias formativas y en cómo acompañarlas, cuales son las posibilidades de flexibilizar las condiciones en los modos de transitar las carreras en el nivel superior que consideren la diversidad y complejidad de vida de los estudiantes (pp.7-8)

En una línea similar se relaciona el trabajo de Alba (2011). Esta investigación señala que en las trayectorias formativas de los estudiantes entran en juego desde cuestiones familiares, sociales, económicas, vocacionales, simbólicas, contextuales e institucionales que influyen en las mismas.

Una mención especial merece el trabajo de Terigi (2010) referido a las cronologías de aprendizaje. La autora señala que ese es un concepto que permite pensar las trayectorias, problematiza la misma noción al hablar de trayectorias teóricas y de trayectoria reales. La realidad de muchas trayectorias efectivamente desarrolladas por los sujetos es que pasan algunos o todos los avatares: ingreso tardío, repitencia, cambio de modalidad, transiciones (ingresan, no ingresan, ingresan a tiempo, o se van, empiezan, abandonan, aprenden, no aprenden) (pp. 6-7)

Las preguntas en este recorrido se enfocan a: ¿Cómo se relacionan las trayectorias escolares previas con los recorridos actuales? ¿a través de que sentidos “se construyen” trayectorias y oficios por los propios estudiantes?

Lo aquí señalado nos acerca, por un lado a las trayectorias escolares pero nos redirigen al mismo tiempo a las trayectorias sociales y familiares de los estudiantes donde encontramos una serie de trabajos al respecto.

Entre ellos podemos mencionar a Caravajal (2009), con *El capital cultural y otros tipos de capital en*

88 La matrícula de la Formación Docente se ha incrementado en un 29% desde el año 2008. Res. CFE N°188/12. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente.

89 En esta propuesta, nos referiremos a aquellos estudiantes, que se encuentran transitando una propuesta de educación superior, particularmente propuestas de Formación Docente. Estudiantes que en sus núcleos familiares son los primeros en acceder a este nivel del sistema educativo, teniendo en ocasiones experiencias previas de inscripción e inicio, pero no siempre de finalización.

90 Para este trabajo de investigación, al hacer mención a Educación Superior nos estaremos refiriendo a las propuestas educativas comprendidas entre Universidades e Institutos de Formación Docente (estatales o privados) e Institutos de Educación Superior de Jurisdicción Nacional, provincial o de la CABA (gestión estatal o privada) (Ley 26.206- art 34) En este caso, referiremos a Educación Superior y en particular a los Institutos de Formación Docente en la provincia de Río Negro, mirando las propuestas de Formación Docente Inicial.

la definición de trayectorias escolares universitarias, trabajo que busca indagar los diferentes tipos de capitales que poseen los estudiantes universitarios y establecer de que manera los diferentes tipos de capitales inciden en la trayectoria escolar y se pueden considerar como elemento explicativo de ésta.

Continuando con la influencia de las construcciones familiares y su impacto en las trayectorias escolares, el trabajo de Brandi, Filippa y Schiattino (2009), analiza los desplazamientos, reconversiones y desgarros en las trayectorias familiares de alumnos de sectores populares. El estudio da cuenta de los componentes objetivos y subjetivos que intervienen en la adquisición del capital escolar y en recorridos que afirman o niegan a la escuela como lugar efectivo para compensar desigualdades o contrariamente reforzarlas mediante la confirmación de percepciones acerca de sí mismos, el lugar que se ocupa en la sociedad en general y el entorno en que viven los jóvenes de sectores populares.

Otro grupo de trabajos hacen foco en los impactos subjetivos, en las identidades de los sujetos que se producen luego de transitar por “nuevas” experiencias escolares. Enfocan su análisis en la relación del oficio de alumno, en el trabajo como tales y las experiencias subjetivas que van viviendo y construyendo.

Este es el caso de las producciones de Meo y Dabenigno (2010) referido a la expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares, planteándose como hipótesis la posibilidad de la emergencia de un nuevo habitus escolar, destacando el aumento de las aspiraciones educativas de grupos de jóvenes de sectores populares. (p.10)

Enfocándose en la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de la escuela media, Larrondo (2009), recupera para su trabajo los aportes de Perrenoud sobre el oficio de estudiante. Ser alumno se trata de un oficio “extraño”: su elección no es libre y depende fuertemente de un tercero que controla actividades y tiempo. El oficio es interactivo, no es solamente aquello que se “impone” a los estudiantes, se trata de un oficio “en ejercicio”. La autora continúa con el análisis y señala es un concepto integrador, que reúne varias facetas: el sentido del trabajo escolar, las propias actividades y la relación con el saber, una serie de aprendizajes ocultos y la formación de un habitus, una relación familia-escuela, la evaluación, los “deberes”, la forma de la comunicación pedagógica. En este punto, es conveniente aclarar que no está exento de contradicciones, de continuidades y de rupturas. De ningún modo se trata de algo coherente de por sí. (pp. 53- 55)

Pero aquí nos resuenan algunos de nuestros interrogantes iniciales: qué sucede con las identidades escolares de estos estudiantes que son los primeros en sus familias en cursar estudios superiores? Como impacta en ellos esta experiencia de ser estudiantes? Situación que nos acerca a la influencia del contexto social y cultural en sus trayectorias escolares.

La búsqueda de investigaciones, se dirige finalmente a producciones que analizan las complejas relaciones entre identidades sociales, como la escolar con otras identidades sociales y de género, no de manera específica pero sin con aportes que se pueden vincular.

En el trabajo de Aisenso et.al (2010) y otros, hallamos aportes referidos al peso del contexto escolar y de género en trayectorias escolares en circuitos diferenciados. Los resultados obtenidos permiten constatar el impacto del género y del circuito educativo en la construcción de las trayectorias, proyectos, autoconcepto escolar, así como en la centralidad otorgada al trabajo (p.221).

El trabajo de Carrario (2008) señala que las transformaciones producidas en el conjunto de la sociedad producto de los logros en cuanto a derechos por parte de las mujeres han sido importantes, muchas han tenido oportunidades educativas de nivel superior y experiencia laboral en puestos de significativa satisfacción subjetiva. Pero el desarrollo de estos bienes subjetivos y materiales así obtenidos entra en contradicción con la crianza de los hijos y el despliegue de los vínculos de intimidad. (p.168).

En definitiva, para la autora, este “estar y no estar” genera tensiones, emociones encontradas, pero también fragilidad en ambos espacios, dificultades en el empoderamiento, precariedad investida de exceso de “tiempo para los otros”, problemas familiares al seguir depositando en las mujeres la responsabilidad del cuidado de los hijos y familiares mayores. (p.170).

Luego de este recorrido, el trabajo de investigación se plantea como propósito contribuir con la producción de conocimiento en relación a las construcciones de sentidos, prácticas y aprendizajes vinculados al oficio de estudiantes, a sus identidades sociales, en jóvenes que son los primeros en sus generaciones familiares en cursar propuestas educativas de educación superior, en este caso, propuestas de Formación Docente.

Entre los objetivos específicos y las hipótesis de trabajo se postula:

Con el primero de sus objetivos se busca indagar los sentidos/representaciones, que los estudiantes 1° generación fueron construyendo respecto del ser estudiante a lo largo de sus trayectorias escolares y sociales. Como hipótesis de trabajo se postula que el oficio de estudiante condensa fundamentos y sentidos históricamente contruidos a través de los recorridos escolares transitados. Estos recorridos presentan interrupciones, dilataciones y discontinuidades, adjudicándose los éxitos y los fracasos escolares como producto de responsabilidades personales/familiares.

Con el segundo objetivo, se pretende analizar las tensiones presentadas en el oficio de estudiante en el ingreso de la carrera y las prácticas estudiantiles construidas para resolverlas. Como hipótesis de trabajo se postula que las prácticas pedagógicas actuales producen desajustes, tensionando los oficios contruidos, problematizando: el tipo de trabajo a realizar, el material de estudio a apropiarse, el lugar como sujeto de aprendizaje otorgado en la formación.

Con el tercer objetivo se intenta analizar la influencia de fundamentos (normativos –pedagógicos-didácticos) y las representaciones/sentidos de “ser estudiante” que subyacen (de los docentes, directivos y secretario) en las prácticas de formación y en proyectos institucionales. Se postula que los sentidos y significaciones de los actores educativos sobre “el ser estudiantes de nivel superior” se tornan en estructurantes de las prácticas institucionales. La diversidad de esas construcciones simbólicas, a veces, entran en contradicción con los destinatarios y la finalidad de las mismas.

En su cuarto objetivo, el trabajo busca indagar como se reconstruyen en las prácticas de formación los sentidos y los aprendizajes que se consideran prioritarios para la/s construcción/es del oficio de estudiante en propuestas de formación docente. Se considera, como hipótesis de trabajo, que las Prácticas de formación son los espacios donde se construyen y redefinen los sentidos del oficio de estudiantes y sus aprendizajes, con las intervenciones, resistencias y negociaciones de los diversos actores que en ellas participan.

En su quinto objetivo, se busca indagar las representaciones y expectativas que circulan alrededor estudiantes que son primera generación y la influencia de las mismas en la configuración del oficio. Aquí se enuncia que las representaciones y expectativas se caracterizan por ser contradictorias/ambivalentes, considerando valioso el proyecto educativo, pero al mismo tiempo cuestionándolo por poner en riesgo proyectos laborales/familiares previos.

Y en su sexto objetivo, se pretende analizar las tensiones que se producen en las trayectorias sociales (roles, identidades) a partir del ejercicio del oficio de estudiante. Se enuncia como hipótesis de trabajo que el ejercicio del oficio de estudiante, para este nivel del sistema educativo, se complejiza y entra en tensión con las expectativas familiares y sociales, no solo por el peso de las experiencias escolares previas, sino también por la configuración inicial de sus roles sociales. (padres/madres jóvenes – jefes/as de hogar) Esa reconfiguración a pesar de su complejidad, estaría operando a favor de identidad escolar y de su proyecto escolar actual.

➤ *Primeras decisiones metodológicas*

Para abordar el trabajo de investigación se seleccionaron las siguientes unidades de análisis. La primera de ellas es denominada **Trayectorias escolares y sociales: el oficio de estudiante**. Las actividades a desarrollar se vinculan con el abordaje de sus trayectorias escolares y sociales a partir de los relatos de vida. También se realizarán observaciones de actividades vinculadas a: carpetas/diarios de formación, reuniones para hacer trabajos prácticos, trabajos grupales.

La segunda unidad de análisis será llamada **Prácticas de Formación y sentidos socioescolares acerca del oficio de estudiante**. Para el abordaje de esta unidad de análisis se realizarán observaciones de clases en espacios curriculares, en las que se encuentren asistiendo los estudiantes que definimos de interés por ser los primeros en sus familias en estar cursando estudios de educación superior

Además se efectuarán observaciones de jornadas, actividades, espacios físicos donde se desarrollan diferentes actividades, carteleras, exámenes finales. Buscando registrar las acciones, las temáticas, las actividades propuestas, los modos de abordarlas, las vinculaciones entre compañeros y con los docentes, problemáticas que se suscitan, a quienes se recurre antes las mismas para solucionarlas.

También se desarrollarán actividades vinculadas a: la recopilación, lectura y análisis de Proyectos

y estrategias institucionales vinculadas a trayectorias escolares y oficio de estudiante (como por ejemplo, adecuaciones curriculares, cursos de ingreso, actividades de ingresantes, entre otras).

Se complementara ese análisis documental con las voces de diferentes actores escolares que participan o lo han hecho: Equipo Directivo de la Institución Formadora, Profesores de diferentes áreas de conocimiento, estudiantes de 1º, 3º y 4º año del Prof. de Educación Inicial/Primaria.

Con estos actores se desarrollaran entrevistas semiestructuradas que nos permitan acercarnos a las representaciones y conceptualizaciones sobre trayectorias escolares y el oficio de ser estudiante de Formación Docente, se buscara reconstruir los procesos y los sustentos que sirven de fundamento para la elaboración/desarrollo y evaluación de estas acciones.

La última unidad de análisis es definida como **Identidades sociales y oficio de estudiante en Formación Docente**. Ella será abordado a través de entrevistas de carácter semi estructuradas y en profundidad a las estudiantes, a sus familiares (esposos, hijos, amigas, padres, hermanas) y observación participante, con la intención de rescatar las miradas de los otros significativos, los cambios que observan en estas mujeres, las actividades que realizan, los espacios sociales por los que circulaban y por los que transitan hoy, las valoraciones de su proyecto educativo actual.

► *Acercamiento al campo empírico*

En el marco del trabajo de investigación, se comenzaron a desarrollar entrevistas a estudiantes que se encuentran cursando 3º y 4º del profesorado de Educación Inicial.

Para llegar a postular los sentidos que a continuación se expresan, se elaboraron matrices de análisis que recuperan los aspectos más significativos expresados en dichas entrevistas, con reconocimiento de categorías nativas, hasta llegar a señalar las primeras categorías analíticas.

Entre los avances se puede mencionar que ser estudiante implicaría una vinculación con la tarea que le da origen: estudiar. Confluyen diversidad de sentidos respecto a esta categoría que irían sedimentando las bases para el ejercicio del oficio de estudiante: estudiar no se circunscribe únicamente a las actividades académicas, según estos estudiantes que son primera generación en cursar propuestas de formación docente.

Sosteníamos entre las hipótesis de trabajo que ser estudiante es un constructo conformado por fundamentos y sentidos construidos a través de diversas experiencias escolares y sociales transitadas.

Estas mujeres fueron construyendo que ser estudiantes primera generación, implica una oportunidad. En singular, no plural. Para muchas de ellas, fue la única oportunidad en sus familias.

A medida que fueron recorriendo su escolaridad, construían la idea del esfuerzo, la perseverancia y constancia, un binomio “fuerza-esfuerzo personal”.

Para poder estudiar debieron configurar (se) redes de sostén, de intercambio, con instituciones educativas que permitieran el alojamiento para iniciar y terminar su escolaridad primaria o secundaria. Más adelante contar con el traslado laboral de sus esposos/parejas a centros urbanos que tuvieran instituciones educativas de educación superior.

Estudiar, tiene un tiempo limitado, “justo”, en relación a las condiciones económicas o la edad de estas estudiantes que consideran ser “grandes” al momento de estar cursando la carrera.

Un tiempo vivenciado, subjetivo, que se distribuye “para otros”: para tareas del hogar (trabajo doméstico), el cuidado de los hijos, de los padres. En el caso de las mujeres, al ser destinado a estudiar, salir de la casa al Instituto o hacer grupo, “dejarla”, conlleva culpa y sentimientos de abandono. Sobre todo en aquellos casos en donde los hijos son pequeños. Sentimientos vinculados a la maternidad y a sus roles a temprana edad.

Estudiar implica un “estar afuera” reconocido en contraposición con el trabajo doméstico. Una tensión contradictoria entre “hacer nada” y “hacer todo” en la casa.

La idea de sacrificio, del esfuerzo –fuerza personal, lleva el análisis de todo aquello que se “pone en juego”: dejar la familia, gastos en alquiler, inversión en el estudio.

Ser estudiante, conllevaría el logro de un título y con ello “saldar deudas con la familia, con los padres. Implicaría “ser alguien”, con una profesión valorada por ellos: la docencia.

Estudiar también es promesa de una vida mejor en lo personal y en lo familiar.

» Bibliografía

- » Aisenson, G. & V. Jovenes (2010) Escolarizados: el peso del contexto escolar y del género en su trayectoria educativa, sus intenciones de futuro y la centralidad del trabajo. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v18/v18a15.pdf>
- » Alba, G. (2011) Las trayectorias formativas de los estudiantes de Educación inicial y primaria y los factores que inciden en dichas trayectorias. Una mirada desde los estudiantes de los IFD Nº 1 y Nº12, de Santiago del Estero. Disponible en: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/proyectos/1380.pdf>
- » Bourdieu, Pierre. (1993) El Sentido Práctico. Cap3. Estructuras, habitus, prácticas. Taurus, Madrid. Disponible en: http://educarteoax.com/pedagogizando/descargas/otros/el_sentido_practico.pdf
- » Brandi, Filippa y Schiattino. (2009) Desplazamientos, reconversiones y desgarros en las trayectorias familiares de alumnos de sectores populares. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Mexico. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1293-F.pdf
- » Carrario, M (2008) Los retos de las mujeres en tiempo presente: ¿Cómo conciliar la vida laboral y la vida familiar? La Aljaba Segunda época, Volumen XII. UNComa. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042008000100011
- » Castillo, J., Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas Trayectorias hacia la equidad educativa. En revista Calidad en la Educación. Nº32. Disponible en Web: http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_publ2.pdf
- » Colorado Carvajal, A. (2009) El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Mexico. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1732-F.pdf
- » Ferreyra, Peralta (2015) Experiencias que posibilitan las trayectorias formativas de estudiantes de profesorado en el nivel superior. Disponible en: ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/7014/7032
- » Kisilevsky, M., Veleza, C. (2002) Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina. IIEP – UNESCO. Sede Regional Buenos Aires. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129506s.pdf>
- » Larrondo Marina. (2009) ¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/MaeEducacion/tesis%20larrondo/TESISMARINAFINALFINAL.PDF>
- » Meo y Dabénigno (2010) Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires? Disponible en: <http://www.rioei.org/deloslectores/3400Meo.pdf>
- » Perrenoud, P. (2005) El oficio de los alumnos, les pertenece. El trabajo escolar, entre prescripción y actividad real. Facultad de psicología y ciencias de la educación Université de Ginebra. Disponible en: http://www.igualdadcalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Capacitacion2015/DocumentosSecundaria/CursoPreceptor/Mod3y4/09-MT_Perrenoud.pdf
- » Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. 1987. México DF.
- » Terigi, F. (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

La Enseñanza de la Naturaleza de la Ciencia y la Tecnología (NdCyT) y el Desarrollo del Pensamiento Crítico (PC)

Olavegogeochea, Mara / maraolavego@gmail.com
Farias, Nanci / nancimf@yahoo.com.ar
Orlandini, Laura / lauraorlandini85@gmail.com
Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ingeniería

Eje: Formación y Trabajo Docente

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras claves: Naturaleza de la Ciencia y la Tecnología (NdCyT) - Formación docente - Alfabetización científica

► Resumen

El proyecto “La Enseñanza de la Naturaleza de la Ciencia y la Tecnología (NdCyT) y el Desarrollo del Pensamiento Crítico (PC)” pertenece a la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional del Comahue. Tiene como objetivo diseñar propuestas alternativas de enseñanza que contemplan aspectos de la NdCyT y PC e indagar el impacto que producen en los espacios curriculares de la formación de futuros profesores de Química y Física de la región.

Se considera indispensable para la educación del ciudadano científicamente alfabetizado la reflexión epistemológica, pues le permite comprender la naturaleza de la ciencia y como se fue construyendo, aumentando así la significatividad de los aprendizajes, y favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y de una imagen de ciencia cambiante y provisoria.

En los planes de formación docente los contenidos de NdCyT generalmente son abordados en las Didácticas Especiales o en espacios curriculares de Historia y Epistemología de la ciencia, separados de la formación disciplinar, haciendo que quede a cargo del estudiante la integración de estos campos.

¿Puede el abordaje de contenidos relacionados con la NdCyT desde las asignaturas disciplinares de la formación docente, lograr aprendizajes significativos en los futuros profesores, superando así la visión positivista de la ciencia? De ser así, esto podría redundar en prácticas innovadoras, permitiéndoles prepararse para los desafíos que plantea esta nueva escuela media en Argentina.

La metodología de investigación contempla el análisis de datos tanto cuali como cuantitativos. En una primera etapa se recabaron datos sobre las concepciones previas del grupo al cual iba dirigida la propuesta, luego se diseñó e implementó una secuencia de enseñanza, y se procesaron los datos del diagnóstico. En una segunda etapa se analizarán los resultados sobre el impacto que tuvo la intervención didáctica en el grupo. Como instrumentos de recolección de datos se utilizó un cuestionario estandarizado de cuestiones sobre ciencia, tecnología y sociedad (COCTS), entrevistas clínicas y observaciones.

► Fundamentación

Hoy nos toca formar alumnos que van a vivir en un mundo sobre el cual sabemos muy poco, pero que se va a caracterizar por rápidos cambios y seguramente más complejos de los que estamos viviendo. Hablamos de una sociedad del conocimiento signada por los avances científicos, tecnológicos, filosóficos y comunicacionales, lo que demanda tener una formación amplia, además de una capacidad de comunicación y capacitación continua.

Estos cambios acelerados del contexto social, plantean a las instituciones educativas nuevos desafíos. En el caso de las escuelas medias, la redefinición de su rol es uno de ellos. Nuevas formas de aprendizaje en los jóvenes necesitan de nuevas formas de enseñanza que contemplen una visión de ciencia como construcción histórico-social de carácter creativo, provisorio y que forma parte de la cultura.

Los docentes como parte clave en este escenario, se debaten entre la asimilación de estos cambios y el desconcierto que producen. El desafío actual del docente que enseña ciencias es lograr una enseñanza significativa acorde a las necesidades planteadas por los alumnos y a su derecho a aprender ciencias, teniendo en cuenta que hoy la escuela media es una instancia obligatoria para los jóvenes. Esto nos enfrenta a la necesidad de asumirnos como profesionales abiertos y creativos acercándonos a la concepción de un docente investigador de su propia práctica.

Por otra parte, cuando hablamos de enseñar ciencias, en todo diseño curricular aparece el concepto de alfabetización científica (término polisémico), la cual posee dos componentes esenciales: la comprensión “de la ciencia” (conceptos y procesos) y la comprensión “acerca de la ciencia”, lo que denominamos naturaleza de la Ciencia y la tecnología (NdCyT). La complejidad de NdCyT, surge sobre todo de su propio carácter interdisciplinar: englobando aspectos de historia, epistemología y sociología de CyT y las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad (CTS). (Vázquez y Manassero, 2012).

Estudios realizados muestran que la enseñanza de la NdCyT favorece competencias del pensamiento crítico (PC) tales como: identificar elementos del razonamiento; evaluar suposiciones y valores implícitos; evaluar aceptabilidad y credibilidad de una afirmación; analizar, evaluar y producir una explicación; tomar decisiones; inferir, generalizar, reconocer y resolver problemas; recoger y ordenar información; comprender y usar el lenguaje adecuado; apreciar e interpretar datos y pruebas; reconocer relaciones lógicas entre proposiciones.

Para algunos autores de la didáctica de las ciencias naturales como Acevedo, J. et.al (2007) y Aduriz-Bravo. et.al (2006), la reflexión epistemológica es indispensable en la formación de profesores y profesoras. Estas permiten fundamentar y estructurar la imagen de ciencia que se considere valiosa en la educación del ciudadano científicamente alfabetizado; construyendo un marco de ciencia que incluye ideas acerca de su provisionalidad, su carácter social y comunitario, las estrategias comunicativas de las que se vale, las relaciones que mantiene con la cultura y la religión, los peligros de la tecnología aplicada inadecuadamente, y los valores puestos en juego en el trabajo científico. De este modo, también se otorga significatividad al aprendizaje de los contenidos científicos.

► *Objetivos*

- » Indagar si evolucionan las ideas que poseen los futuros profesores de química y física del IFDC de General Roca acerca de algunos aspectos de la NdCyT
- » Reflexionar con los estudiantes acerca de la importancia de incorporar aspectos de la NdCyT al abordar contenidos disciplinares de Química.

► *Metodología*

La investigación mixta implica combinar los enfoques cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, partiendo de la base que los procesos cualitativos y cuantitativos son “posibles elecciones u opciones”, para enfrentar problemas de investigación, más que paradigmas o posiciones epistemológicas. (Todd, Nerlich y McKewon, 2004). Este nuevo enfoque, va más allá de la simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno, implica, desde el mismo planteo, mezclar la lógica inductiva y deductiva.

Algunas de las ventajas que ofrece este método mixto, según Todd, Nerlich y McKewon (2004), es que se logra una visión más holística y precisa del fenómeno, incrementando nuestra confianza en lo que ocurre.. Además, la multiplicidad de observaciones produce datos más “ricos” y variados, potenciando la creatividad teórica con suficientes procedimientos críticos de valoración (Clarke, 2004) y explotando mejor los datos.

La investigación se realizó con estudiantes del Profesorado en Física y en Química del Instituto

de Formación Docente Continua de la Ciudad de General Roca (Provincia de Río Negro). En este contexto, en primera instancia, el estudio se llevó a cabo aplicando una herramienta estandarizada que permite tanto un análisis cualitativo como cuantitativo de los datos, el cuestionario de opinión sobre ciencia, tecnología y sociedad (COCTS).

El COCTS es un conjunto de 100 cuestiones de opción múltiple, independientes entre sí, y que pueden usarse de modo flexible y abierto. Según como se planteen, permitirán tener información sobre las concepciones previas de la imagen de la NdCyT.

Una muestra válida de 16 jueces expertos españoles puntuó las frases de todas las cuestiones del COCTS. Todos ellos están acreditados como potenciales expertos competentes para emitir juicios válidos y fiables sobre las frases del COCTS, debido a su entrenamiento específico en temas CTS. A través del análisis cuantitativo se comparan las concepciones previas de los estudiantes respecto al tema seleccionado con estas respuestas. Esta instancia pertenecería a la fase exploratoria del proyecto. El criterio para delimitar las diferencias más relevantes entre puntuaciones y grupos se basa en el estadístico denominado tamaño del efecto de las diferencias, que cuantifica la magnitud de la diferencia entre dos puntuaciones en unidades de desviación estándar.

En este caso los COCTS seleccionados fueron 90111, 90211 y 90411. Se detallan a continuación **(VER ANEXO CUADRO 1, 2 Y 3)**:

Se aplica el pretest (con las tres cuestiones seleccionadas del COCTS), una vez analizados estos datos cuantitativos obtenidos, se procede a aplicar una unidad didáctica, con actividades adaptadas al contexto educativo en que se aplica, las características y contenidos del dominio de NdCyT, los supuestos epistemológicos, las perspectivas de aprendizaje, y los enfoques pedagógicos actuales. La intervención se realiza un mes y medio después de la primera evaluación. Y un mes y medio posterior a la intervención didáctica se toma el posttest. Tiempos estos, que contemplan que los efectos de la memoria corto plazo no sean un factor a tener en cuenta en los resultados **(VER ANEXO CUADRO 4)**.

Para los/as estudiantes, el análisis cualitativo se basa en la realización de entrevistas semiestructuradas, cuyo objetivo es indagar sobre las concepciones luego de la aplicación de la unidad didáctica. Estos datos serán triangulados con los obtenidos anteriormente. Luego, en una segunda instancia, los resultados cuantitativos serán complementados con los cualitativos.

Ambas evaluaciones se realizan transcurrido un tiempo suficiente a posteriori del pre-test a los fines de eliminar los efectos de la memoria, que podrían enmascarar el aprendizaje significativo cuando la evaluación es inmediata a la intervención didáctica.

► *Principales resultados y perspectivas*

En trabajos anteriores, realizados por el mismo grupo, pudimos dar cuenta que a la hora de abordar aspectos de la NdCyT en una intervención didáctica, si bien los cambios producidos en futuros profesores no eran estadísticamente significativos, se observaron mejoras cualitativas en la visión de ciencia.

Esto nos lleva a suponer que sucesivas intervenciones en los que al NdCyT estuviera presente en un diseño longitudinal, permitiría superar la visión positivista de ciencia de los futuros profesores; lo cual se vería reflejado en propuestas áulicas innovadoras, permitiendo así una educación científica de calidad para todos.

A continuación se detalla el plan de la Unidad didáctica diseñada y aplicada **(VER ANEXO CUADRO 5)**.

► *Bibliografía*

- » Acevedo, J. A., Vázquez, A., Manassero, M. A. y Acevedo, P. (2007a). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: fundamentos de una investigación empírica. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 4(1), 42-66, <http://www.apac-eureka.org/revista/Larevista.htm>.
- » Aduriz-Bravo, A.; Zalazar, I.; Mena, N.; Badillo, E.. (2006). La epistemología en la formación del profesorado de Ciencias Naturales: aportaciones del positivismo lógico. Revista REIEC. Año 1. N° 1. pp.6-23.
- » Aduriz-Bravo, A., et. al., (2014). Avances de la química: Modelos y lenguajes. Ediciones universitarias de Valparaiso.

- » Clarke, D. (2004). Structured judgement methods. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown & D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 81-100). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- » Manassero, M.A., Vázquez, A. y Acevedo, J.A. (2003). Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (COCTS). Princeton, NJ: Educational Testing Service. <<http://www.ets.org/testcoll/>>.
- » Todd, Z., Nerlich, B., & McKeown, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown & D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 3-16). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.

» ANEXO

Cuadro 1

90111 Las observaciones científicas hechas por científicos competentes serán distintas si éstos creen en diferentes teorías.

- a. Sí, porque los científicos harán experimentos diferentes y verán cosas distintas.
- b. Sí, porque los científicos pensarán de manera diferente y esto alterará sus observaciones.
- c. Las observaciones científicas no diferirán mucho aunque los científicos creen en teorías diferentes. Si éstos son realmente competentes sus observaciones serán similares.
- d. No, porque las observaciones son tan exactas como sea posible. Así es como la ciencia ha sido capaz de avanzar.
- e. No, las observaciones son exactamente lo que vemos y nada más; son los hechos.

Cuadro 2

90411 Aunque las investigaciones científicas se hagan correctamente, el conocimiento que los científicos descubren con esas investigaciones puede cambiar en el futuro.

El conocimiento científico cambia:

- a. porque los científicos más jóvenes desaprueban las teorías o descubrimientos de los científicos anteriores. Hacen esto usando nuevas técnicas o instrumentos mejorados para encontrar factores nuevos pasados por alto antes, o para detectar errores en la investigación original "correcta".
- b. porque el conocimiento viejo antiguo es reinterpretado a la luz de los nuevos descubrimientos; por tanto, los hechos científicos pueden cambiar.
- c. El conocimiento científico PARECE cambiar porque puede ser distinta la interpretación o la aplicación de viejos hechos; pero los experimentos realizados correctamente producen hechos invariables.
- d. El conocimiento científico PARECE cambiar porque el nuevo conocimiento se añade sobre el anterior; el conocimiento antiguo no cambia.

Cuadro 3

90211 Muchos modelos científicos usados en los laboratorios de investigación (tales como el modelo del calor, el de las neuronas, del DNA o del átomo) son copias de la realidad.

Los modelos científicos SON copias de la realidad:

- a. porque los científicos dicen que son verdaderos, por tanto deben serlo.
- b. porque hay muchas pruebas científicas que demuestran que son verdaderos.
- c. porque son verdaderos para la vida. Su objetivo es mostrarnos la realidad o enseñarnos algo sobre ella.

d. Los modelos científicos son muy aproximadamente copias de la realidad, porque están basados en observaciones científicas e investigación.

Los modelos científicos NO son copias de la realidad:

e. porque simplemente son útiles para aprender y explicar, dentro de sus limitaciones.

f. porque cambian con el tiempo y con el estado del conocimiento, como lo hacen las teorías.

g. porque estos modelos deben ser ideas o conjeturas bien informadas, ya que el objeto real no se puede ver.

GRUPO	PRE-TEST FECHA		INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: SEA Tiempo estimado		POST-TEST FECHA	SEGUIIMIENTO
Exptal.	COCTS Abril 2016	→	Intervención Junio 2016	→	COCTS Agosto 2016	Entrevista Septiembre 2016

Cuadro 4

Cuadro 5

TÍTULO: Un viaje hacia el interior de las sustancias: de las propiedades a las uniones interatómicas.
JUSTIFICACIÓN / DESCRIPCIÓN GENERAL (resumen)
Esta UD surge desde la docencia-investigación, como respuesta a la necesidad detectada de abordar contenidos disciplinares de la química, desde una mirada innovadora con los aportes de la Didáctica de las Ciencias Naturales.
El abordaje de un tema como “los enlaces químicos” centrado principalmente en el eje las propiedades de los materiales y su estructura tiene como finalidad la comprensión por parte de los alumnos de la naturaleza discontinua de la materia, superando la visión macroscópica y otorgándole significatividad al lenguaje simbólico.
Para algunos autores como Acevedo, J. et.al (2007) y Aduriz-Bravo. et.al (2006), la reflexión epistemológica es indispensable en la formación de profesores y profesoras. Esta permite fundamentar y estructurar la imagen de ciencia que se considere valiosa en la educación del ciudadano científicamente alfabetizado; construyendo un marco de ciencia que incluye ideas acerca de su provisionalidad, su carácter social y comunitario, las estrategias comunicativas de las que se vale, los valores puestos en juego en el trabajo científico, entre otros. De este modo, también se otorga significatividad al aprendizaje de los contenidos científicos, desde el abordaje de los modelos “como mediadores entre ciencia y realidad, como aquello que permite la aplicación múltiple de una teoría científica, pero, a la vez, derruye la concepción ingenua de las teorías como copias de la realidad”. (Aduriz-Bravo, A., et. al., 2014)

OBJETIVOS:		
Construir una visión de modelos como mediadores entre ciencia y realidad.		
Reflexionar sobre la provisionalidad de los modelos explicativos.		
Comprender la importancia del contexto histórico en la aceptación de un modelo explicativo por parte de la comunidad científica.		
Explicar propiedades macroscópicas de sustancias y soluciones a partir de sus uniones químicas y las interacciones moleculares consecuentes.		
RELACIÓN CON EL CURRÍCULO		
El contenido seleccionado, Enlaces químicos, se encuentra en el programa de contenidos de la asignatura Introducción a la Química del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Química del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro.		
Tiem- po	ACTIVIDADES	Metodología Materiales Recursos
	Actividad N ° 1: Experimenta de manera directa las propiedades de conductividad y solubilidad de algunas sustancias. Registra y organiza los datos obtenidos a partir de la experiencia.	Metodología aula-taller Experimental
3 hr.	Las propiedades de las sustancias como una forma de clasificar. La importancia de evaluar la solubilidad en medio acuoso y solvente orgánico para la química. La conductividad eléctrica como propiedad tecnológica. Estado de agregación, predicción a partir de la temperatura de ebullición y fusión. Diseño de actividades experimentales- Realización de actividades de observación, de exploración y de experimentación - Construcción de dispositivos sencillos y de bajo costo para medir la conductividad eléctrica.	Materiales de laboratorio Guía de actividades Pizarrón
	Actividad N ° 2: Organizando la información experimental	Metodología aula-taller Análisis de datos
1 hr	El Análisis de los datos empíricos- Búsqueda de regularidades que permitan categorías de clasificación - Elaboración y comunicación de conclusiones y/o la generación de hipótesis alternativas que involucren situaciones de trabajo colaborativo -El uso de las TIC como estrategia de apropiación de saberes, de acceso a la información, y de comunicación de producciones en diferentes lenguajes y en formas variadas de representación.	Tablas experimentales Computadoras Pizarrón
	Actividad N ° 3: La importancia del contexto histórico en la construcción de modelos explicativos.	Metodología aula-taller Lecto-escritura reflexiva
2 hr	Hagamos un poco de historia: Lewis y sus aportes a los modelos de representación de las uniones químicas - La importancia de la contextualización histórica para favorecer la construcción de una nueva visión ciencia entendida como una actividad social, de carácter creativo y provisorio, que forma parte de la cultura, con su historia, sus consensos y contradicciones, sus modos de producción y validación del conocimiento.	Apuntes teóricos
	Actividad N ° 4: Interpretación de información experimental a la luz de los modelos explicativos	Metodología aula-taller

2 hr	Representación de Lewis del átomo. Representación de las uniones iónica y covalentes. Interpretación de las propiedades físicas a la luz de los modelos. Limitaciones de los modelos para el caso particular del monóxido de carbono. Necesidad de modelos tridimensionales para explicar propiedades que a través de modelos bidimensionales no se podría.	Apuntes teóricos. Calculadora Pizarrón
Actividad N° 5: Autoevaluación		
1 hr	Aplicación de los contenidos vistos a nuevos compuestos. Autoevaluación- Autoregulación de las ideas iniciales.	Fotocopia. Calculadora.

La Residencia en la mirada de los egresados

PÉREZ, Anahí Alicia / *anahiperez624@hotmail.com*
ROBERTS, Sandra Ivett / *ivettrob@gmail.com*
LONDERO, Patricia Noemí / *patolondero@hotmail.com*
VILLAGRA, Victoria Gisel / *victoriagisel.villagra@gmail.com*
QUEZADA, Mariel Ariana / *marielquezada2014@gmail.com*
BONACCI, Nilda María / *nildabonacci@yahoo.com.ar*
Instituto de Formación Docente Continua Roca – Fiske Menuco (Río Negro)

Eje: Formación y trabajo docente
Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Prácticas Docentes - Residencias Pedagógicas - Experiencias y Dispositivos de la Formación Docente Inicial – Primeras inserciones Laborales.*

» Resumen:

Cualquier esbozo de diagnóstico acerca de la situación educativa actual no puede soslayar que asistimos a cambios epocales de gran magnitud, que interpelan los sentidos de la educación en general y de la formación docente en particular. El proyecto de investigación seleccionado en la convocatoria de INFOD 2015, tiene por objeto conocer cómo inciden, en términos de andamiaje, las experiencias de formación propuestas durante la Residencia, en las primeras inserciones laborales de los docentes noveles egresados del Profesorado de Educación Primaria, cohortes 2013-2014- 2015. El DC de Río Negro (2009) referencia para 4º año Residencias Pedagógicas: “Relaciones y tensiones entre el campo de la formación y campo laboral en la construcción de identidades profesionales docentes”. Es precisamente en la intersección de estas tensiones propias de los dos campos en donde se sitúa este proyecto de investigación. Metodológicamente, planteamos un diseño de carácter descriptivo-exploratorio desde una lógica cualitativa. Para el trabajo de campo seleccionamos una muestra intencional partiendo de una encuesta. La recolección de datos se realizará a través de entrevistas abiertas o semi - estructuradas, grupos focales y sesiones de retroalimentación. Tanto el estado del arte como al marco teórico que adscribimos, dan cuenta de la existencia de un vasto campo de estudios sobre el impacto de la formación docente inicial, las primeras experiencias laborales y las Residencias Pedagógicas. A partir de estos aportes pretendemos avanzar en la construcción de conocimiento, que contribuya al fortalecimiento de las prácticas formativas del cuarto año. Actualmente, finalizado el diseño de investigación, la elaboración de los instrumentos para la primera recolección de datos y selección de muestra, se está desarrollando el trabajo de campo.

» Desarrollo de la ponencia:

La situación problemática que nos moviliza en este proyecto se vincula con la necesidad de conocer la incidencia que tienen las residencias pedagógicas de la formación inicial, en los docentes egresados del IFDC de Roca, durante los primeros años de su inserción laboral.

Mientras fuera del campo de la práctica profesional son muchas las voces que refieren a la distancia, cuando no al divorcio, entre formación y práctica docente, al interior de las instituciones formadoras y en los diseños curriculares se lo reconoce como vertebrador de la formación docente. Es así que a nivel nacional en el proyecto curricular para la Formación docente (Res. 24/07 INFOD) la Práctica constituye un campo específico que atraviesa el diseño, como eje articulador de los tres

campos: Formación General, Formación Específica y Formación de la Práctica Profesional. En el Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro 2009, las Residencias Pedagógicas son el único espacio curricular de cuarto año y sólo acceden los estudiantes que han aprobado todas las unidades curriculares de primero a tercer año. Esta Unidad Curricular incluye: taller de prácticas docentes IV, taller integrador interdisciplinario y prácticas en terreno. Como profesoras de un instituto de Nivel Superior, desempeñamos tareas tanto en Formación Inicial como en Formación Permanente. En este marco, coordinamos el espacio de Residencias Pedagógicas del cuarto año y hemos participado durante el 2013 y 2014 de una propuesta nacional y jurisdiccional de Acompañamiento a Docentes Noveles. Esta posibilidad de acompañar trayectorias habilita una mirada dialógica entre estos dos momentos de la formación y es en esa trama, que construimos el problema de investigación. A esto se suma que los Institutos de Formación Docente de la provincia participamos de un proceso de cambio curricular, por lo que creemos que este proyecto de investigación puede permitir la construcción de conocimiento relevante para la Formación Docente, en general, y las Residencias Pedagógicas, en particular.

Es así que nuestro problema de investigación queda definido a partir de la pregunta: ¿Cómo inciden, en términos de andamiaje, las experiencias de formación propuestas durante las Residencias Pedagógicas, en las primeras inserciones laborales de los docentes noveles, egresados del Profesorado de Educación Primaria del IFDC Roca, cohortes 2013-2014-2015?.

En el planteo del problema enunciado interesa conocer la incidencia que tienen las experiencias de formación en las primeras prácticas docentes de los egresados de nuestro instituto. Al decir de Jorge Larrosa, “experiencia no es lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se de en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino de la pasión” (2003:35). Desde la perspectiva planteada, cobra fuerza la idea de reconstruir críticamente las experiencias de formación desde la mirada de los docentes noveles porque solo “una mirada proyectiva o retrospectiva puede explorar sus sentidos” (Edelstein, 2011:141). Nos referimos a Docentes Noveles como “aquellos profesores/as recién titulados/as de un programa de formación inicial y que se incorporan o insertan por primera vez en el ejercicio docente, en una institución educativa” (Jiménez Narváez y Angulo Delgado, 2008). Para Bonini (2011), los Docentes Noveles son los que se incorporan al campo laboral como docente “joven”, “nuevo”, “principiante” en el transcurso de los cinco primeros años a partir de su egreso de una carrera de Educación Superior.

Como preguntas de investigación formulamos las siguientes: ¿Cuáles son las experiencias de formación de las Residencias Pedagógicas del cuarto año, que recuperan los docentes noveles en sus primeros años de inserción laboral? ¿Qué rasgos tienen esas experiencias que las hacen significativas? ¿En qué dimensiones –didáctico disciplinar y socio-político) de las Prácticas Docentes inciden esas experiencias? ¿Qué dispositivos pedagógicos, desarrollados durante las experiencias de la formación en la Unidad Curricular del cuarto año, les resultaron más significativos y por qué? ¿Qué otras experiencias de formación podrían incorporarse al trayecto de formación de cuarto año teniendo en cuenta problemas, necesidades y vivencias de las primeras prácticas laborales?

En referencia a las preguntas enunciadas, nos formulamos dos supuestos:

- » 1. Las experiencias de acompañamiento de los docentes co – formadores a los estudiantes de Residencia son reconocidas como significativas, porque permiten andamiar aspectos de su inserción laboral inicial.
- » 2. Las experiencias de formación inicial, que se proponen para el trayecto de Residencia, tienen más incidencia en la dimensión didáctico disciplinar que en la dimensión sociopolítica del trabajo docente.

En relación a los supuestos planteados, un concepto del que partimos es el de Práctica Docente, “como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá, al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa.” (Achilli, 1988:10). Es por esto que, nuestro interés es pensar a las prácticas en relación, no sólo a su dimensión didáctico disciplinar sino también a su dimensión sociopolítica; en relación no

solo al hacer sino al pensamiento y la valoración, es decir, “acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales” (Davini, 2015:24). Se hace necesario entonces, recuperar el concepto de habitus profesional (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2006), entendiéndolo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada, puestos en acto en las prácticas cotidianas. Asimismo, Perrenoud (1994) advierte que este habitus constituye la mediación entre los saberes y las situaciones que exigen la acción docente, en tanto desde allí se movilizan los saberes en situación.

Otra idea que sustenta nuestra investigación es que las experiencias y dispositivos de formación en la docencia deben tener en cuenta a los sujetos que se forman como protagonistas, considerándolos de manera integral, con afectos, emociones, experiencias, implicaciones, conocimientos, ideologías y concepciones. En este sentido, adherimos al concepto de formación de G. Ferry (1997), como “dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios... cada uno se forma a sí mismo mediado por los otros, formar es ayudar a formarse. Los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros (...) son factores que pueden actuar como mediadores”. Las mediaciones posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo. Por otra parte, Souto plantea la necesidad de comprender la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad, que implica “incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo. La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos” (Souto, 2006:54). Entendemos la formación como un trayecto, un espacio flexible y de construcción; que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, la etapa de preparación formal institucionalizada de formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua. (Anijovich y otras, 2009)

En consonancia con lo expuesto, formulamos los siguientes objetivos de investigación:

- » 1. Conocer la incidencia que tienen las experiencias de formación propuestas durante la Residencia del cuarto año en las primeras inserciones laborales de los docentes noveles, egresados del profesorado de Educación Primaria del IFDC Roca, cohortes 2013-2014-2015

1-1 Reconocer los rasgos que caracterizan las experiencias y dispositivos de formación que los egresados mencionan como significativos en los inicios de su profesión.

1-2 Identificar en qué dimensiones de las prácticas docentes inciden esas experiencias de formación

- » 2. Generar conocimientos que permitan revisar las propuestas de enseñanza de la formación docente en Residencias Pedagógicas del Profesorado de Educación Primaria, en el IFDC Roca.

2-1 Construir líneas de análisis que posibiliten replantear los dispositivos de la formación.

2-2 Construir conocimiento para contribuir a la reformulación de las propuestas de enseñanza para el trayecto de Residencias Pedagógicas del profesorado de Educación Primaria en consonancia con las áreas de vacancia que mencionan los egresados de la institución.

Pensamos este proyecto desde una lógica de investigación cualitativa y de carácter descriptivo – exploratorio. Uno de los principios epistemológicos que orientan el trabajo es pensar las prácticas docentes como realidad subjetiva y múltiple, de allí el foco centrado en la perspectiva de los actores, en este caso, docentes noveles, egresados del IFDC de Roca (cohortes 2013, 2014, 2015), quiénes se constituyen en el universo de estudio.

Se asume una perspectiva cualitativa de investigación, en la que como objeto de análisis e interpretación, prima la comprensión – interpretación de los significados del grupo docente seleccionado como muestra. Los instrumentos de recolección de datos son encuesta para definir la muestra, grupos focales y entrevistas abiertas y semi estructuradas de forma individual, por cohorte o con el grupo total.

Para el análisis de los datos se priorizarán los métodos de análisis temático y de comparación constante, ya que ambos privilegian un tipo de relación teórica y metodológica entre análisis y recolección de datos. Tanto para los grupos focales como para las entrevistas, el análisis temático, permite

la generación inductiva de núcleos temáticos o categorías de análisis para las distintas dimensiones de las prácticas docentes, tal como se definen en el marco teórico. La organización de los datos implica entonces, crear un esquema integrador de análisis: así pueden integrarse los contenidos de los núcleos temáticos con los supuestos teóricos, yendo y viniendo en forma constante entre los datos construidos y los supuestos teóricos a partir de la inducción analítica. La lógica de este tipo de análisis reside en el interjuego entre la descripción y el detalle empírico (Sautu, 2007: 386). Como modo de construcción de una relación particular entre equipo de investigación y sujetos involucrados en la muestra, como “sujetos informantes”, se realizarán “encuentros de retroalimentación” en los que se compartirá la presentación de resultados parciales y finales del proyecto de investigación. Estas instancias como sesiones, círculos de estudio y confrontación de ideas, según manifiesta Sirvent (2003) se transforman en mecanismos de producción colectiva de conocimiento científico, considerados como situaciones de “triangulación metodológica in situ”. El diseño de investigación es, por tanto, un diseño flexible de enfoque progresivo, sensible a los cambios y modificaciones, que puedan surgir de los intercambios en las instancias de retroalimentación. Se irán produciendo sucesivas concreciones en el análisis y focalización, según se vaya evidenciando la relevancia de las diferentes significaciones que otorguen los docentes noveles involucrados. Por último, se tienen previstas instancias de socialización institucional e interinstitucional.

Como avance del proyecto al momento, se puede distinguir la construcción definitiva del diseño de investigación; la elaboración y realización de la encuesta como instrumento de investigación que permitió definir la muestra. Se confeccionó un formulario en Google Drive, al que accedieron las tres cohortes convocadas, a través de un link por medio de Facebook. A esta opción se llegó porque un porcentaje de egresados ya estaban constituido como grupo. El cuestionario se organizó con 20 preguntas mayormente de elección múltiple, con una serie de opciones de respuestas no siempre mutuamente excluyentes y una pregunta abierta.

En el diseño de investigación se consideró tomar como unidad de análisis el 50 % de los egresados de las tres cohortes, sobre un total de 33, como unidad representativa.

Como criterios para la selección de la muestra se tendrían en cuenta los siguientes aspectos: docentes que manifestaran interés de participar del proyecto; que no todas fueran mujeres, que trabajen en escuelas de diferentes modalidades y contextos (jornada común, extendida, completa, urbanas, rurales), que algunos estén trabajando en experiencias educativas consideradas innovadoras para el sistema; entre otras que se iban a definir al momento de construcción del instrumento.

La población que contestó la encuesta se tomó como muestra representativa al considerar que reunía los atributos que se seleccionaron para la definición de la misma aunque no completan el 50%.

Luego de sistematizar los datos obtenidos la muestra quedó constituida de la siguiente manera:

- » Todos son docentes de grado de Escuelas Públicas, con edades entre 24 y 36 años, el 80 % mujeres y el 20 % varones. El 90 % eligió el cargo, las razones para esta elección en orden decreciente son: experiencia previa en la misma escuela, cercanía al domicilio, ruralidad, expectativas puestas en la comunidad educativa, oportunidad de conocer la modalidad de jornada extendida.
- » El 50 % tiene una antigüedad en el cargo de un año, el 40 %, dos años y el 10 %, tres años
- » El 40 % trabaja en el turno mañana, el 50 % en el turno tarde y un 10 % trabaja en ambos turnos, en localidades de Roca, Allen y Mainqué.
- » El 60 % trabaja en escuelas urbanas mientras que un 40 % en escuelas rurales; de las cuales el 50 % son de Jornada simple, el 30 % de Jornada extendida, el 10 % de Jornada completa y 10 % de Hora más.
- » Un 30 % accedió en otras oportunidades a otros cargos diferentes al de maestro de grado como tallerista, evaluador ONE, coordinador de Políticas Estudiantiles, tutor en Plan FiNES, maestro de apoyo escolar en Bibliotecas Populares.
- » Un 10% participó en Proyectos de Políticas Socio-educativas y movimientos u organizaciones socio-políticas. El 40 % formó parte de proyectos institucionales e interinstitucionales innovadores

entre los que se mencionan “El uso sustentable del agua”, “Huerta escolar” “Reagrupamiento en distintos grados” “Caminatas saludables hacia un espacio verde” “Convivencia escolar y valores”

- » El 30 % de los egresados encuestados ha participado de propuestas de Formación Permanente ofrecidas por el IFDC. Entre ellas “Memoria, cine y discurso escolar” “Cartografías” “Tecnologías en Educación” “Del aula al escenario” “Co-formadores”. El 60 % ha participado de propuestas de Formación Permanente ofrecidas por otras instituciones, en su mayoría, INFD y Universidad del Comahue. Todos, participaron de propuestas de Modalidad Virtual de Nuestra Escuela y Universidad de Río Negro

La última pregunta “¿Qué fortaleza/s reconoces que te ha aportado la formación docente inicial recibida a tu trabajo docente? funciona como pregunta “filtro” para organizar posteriormente las entrevistas y e instancias de focus group. En las respuestas obtenidas se pueden encontrar pistas, tramas de significación de los propios sujetos egresados, que ayudarán a la formulación de las preguntas.

» Bibliografía

- » ALEN, B. y SARDI, V. (2010). Un caso de la práctica: Somos todos nuevos. Buenos Aires: Ministerio de Educación. INFD.
- » ALTET Marguerite 1 (2005). “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”. En: *Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coords). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp 33-48). Fondo de Cultura Económica. México
- » ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (comps.) (1992). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires
- » ALLIAUD, A. (2004). „La experiencia escolar de maestros inexpertos“. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En *Revista Iberoamericana de Educación* 34/3, 25 de noviembre de 2004. En línea: <http://www.rieoei.org>.
- » ALLIAUD, A y SUÁREZ, D. (coords). (2011). El saber de la experiencia. *Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, UBA Clacso.
- » ANIJOVICH, R. y otros (2009). Transitar la formación pedagógica. *Dispositivos y estrategia*. Buenos Aires, Paidós.
- » BÁRCENA, F. (2005) *La experiencia reflexiva en Educación*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- » BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus,
- » DAVINI, M. C. (2015). *La formación en la práctica*. Buenos Aires, Paidós .
- » DISEÑO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL. (2009). Profesorado de Educación Primaria. Río Negro.
- » 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.
- » FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- » INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. Coordinación de Investigación Educativa. (2009). *Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa*. Buenos Aires. Disponible en: http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Documento_metodologico_investigacion.PDF
- » INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. „Coordinación de Investigación Educativa“. (s/f) *Elaboración de referencias y citas según las normas de la American Psychological Association (APA)*. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/infd/apoyo-a-la-investigacion/> (Libro o informe de algún ministerio)
- » KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación educativa* . Morata. Madrid
- » LARROSA, J.(2003). *Entre lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Laertes. Barcelona.
- » LEGUIZAMÓN, G. (2013). La construcción de los saberes pedagógicos en la formación del Profesorado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación* (REICE) Vol. 12. Núm. 1.
- » PERRENOUD, P (1994). Saberes de referencia y saberes prácticos. *Una oposición discutible en la formación de enseñantes*. Traducción de G. Diker. Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/perrenoud.doc>.
- » PERRENOUD, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó
- » SANJURJO, L. (coord.). y otros (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens.
- » SAUTU, R; BONIOLO, P.; DALLE, P. & ELBERT R. (2005). „Manual de Metodología“. *Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Colección campus virtual, Buenos Aires, Argentina. Disponible en la Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>.

- » SAUTU, R. (2007) Introducción. ¿Cómo se hace una investigación en ciencias sociales? En R. Sautu (comp.) *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Buenos Aires, Lumiere.
- » SIRVENT, M. T. (2003). *El Proceso de Investigación, en Cuadernos de Cátedras*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- » SOUTO, M. (1995). *Grupos y dispositivos de formación, Colección Formador y formadores, Serie Los documentos*. Buenos Aires, Novedades Educativas, UBA.
- » ZABALZA, M.A. (2004). Diarios de clase. *Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea. S.A de Ediciones. Madrid.

Construcción de identidades docentes de los docentes de universidades complejas de Chile en relación al capitalismo académico, a partir de las producciones narrativas

RHODE DURÁN RIVERA, M. / Dra. © en Psicología Universidad de Chile. Docente Universidad San Sebastián. Chile. Becaria CONICYT. - rhodeduran@yahoo.com

VENEGAS CÁRDENAS, Rodrigo / Docente Universidad San Sebastián. Chile - rodrigo.venegas@uss.cl

Eje: Formación y Trabajo Docente

Tipo de Trabajo: Ponencia

» Palabras clave: Identidad docente, Capitalismo académico, producciones narrativas.

► Resumen

El presente trabajo forma parte de la tesis doctoral en curso de uno de los investigadores. Lo que nos proponemos responder aquí es ¿Cómo se construyen las identidades docentes de los docentes de Universidades complejas de Chile en relación al capitalismo académico, a partir de las producciones narrativas? Para ello abordaremos brevemente en este resumen aspectos relacionados al Docente y la universidad hoy; la Educación superior en Chile y algunos conceptos sobre Identidad docente. Finalmente hablaremos sobre las producciones narrativas, técnica de análisis de la tesis en desarrollo. A modo de introducirnos en el tema, podemos señalar que el contexto universitario chileno está marcado por una ideología liberal regulada, matizada, por una serie de políticas que apuntan a atenuar los efectos de la segregación del sistema educacional general. El que se ve determinado por este modo de articulación neoliberal hegemónico que apunta a la mercantilización de la educación superior y a la empresarialización de la universidad en el marco del denominado capitalismo académico. Favoreciendo este contexto a la reproducción de las condiciones de desigualdad en que académicos padecen los efectos de precarización del trabajo, definido por las demandas del mercado y su capacidad de producción.

► Tema y problema

Docente y universidad hoy

Hablar hoy del profesional que trabaja en una Universidad y definir la naturaleza de su trabajo, es algo sumamente complejo, ya que en la actualidad resultan comunes las distinciones de “investigador”, “intelectual”, “académico”, “científico”, entre otras (Naidorf y Pérez, 2015). En esta misma línea, no será lo mismo hablar de quienes trabajan en una institución pública o privada y por ende las funciones que desarrollen allí, a pesar de que autores como De Sousa (2005) nos inviten a eliminar paulatinamente las distinciones entre universidad pública y privada, ya que si bien el proceso de mercantilización alcanza de manera hegemónica, produciendo para el mercado y como mercado, pero en que es posible señalar que las condiciones de la universidad pública y privada dan lugar a ciertas diferenciaciones en que convive la gestión académica con la gestión empresarial, la cultura académica desarrollada históricamente, orientada a la producción del pensamiento y los indicadores de producción.

Así es como este proceso de mercantilización, de carácter mundial, responde a la lógica de globalización neoliberal, en el que convergen de manera diferenciada los países centrales y periféricos (De Sousa, 2005 y Fernández, 2009). Y a su vez, al interior de éstos, el proceso de mercantilización es conducido de distintos modos y grados de especialización por las universidades públicas y privadas dependiendo de sus posibilidades de participación en el mercado universitario global, tanto en lo que refiere al ámbito profesional, como a funciones, lo que define y posiciona a éstas, a quienes trabajan en ella y a los trabajadores que forman o producen, resultando en una división internacional del trabajo académico que produce sus propias divisiones al interior de cada país y comunidad universitaria (De Sousa, 2005 y Fernández, 2009).

Los estados han sido los principales agentes reguladores de este proceso de neoliberalización, siendo las universidades públicas las que mayormente se han visto resentidas por esta arremetida neoliberal (Fernández, 2009). Principalmente en países periféricos que quieren sostener o elevar su crecimiento económico y alcanzar mayores niveles de desarrollo, complejizando la delimitación del trabajo académico en condiciones de mayor flexibilidad laboral en que este trabajador transita entre estas instituciones públicas y privadas, mediatizando la capitalización de la universidad en su gestión y en su producción (Fernández, 2009).

En una perspectiva más amplia, podemos explorar algunos de los recientes análisis sobre los cambios en las universidades en los países occidentales (Deem, 2010). Este análisis se basa, en cuatro conceptos principales: la globalización, la internacionalización, la ideología del nuevo gerencialismo y el empresarialismo en la educación superior. Tanto los académicos como los políticos han sugerido que la pérdida del poder de la nación-estado, particularmente referente a la desregulación económica, lleva a cambios radicales, y a la reestructuración de políticas sociales, de bienestar y de carácter provisional (Deem, 2010). El sistema político de los países occidentales operando en un reciente mundo globalizado aparentan afectar a la educación y a otros servicios públicos de dos maneras particulares:

Primero, hay una mayor reducción del uso del dinero público para servicios públicos. Esta situación pareciera haber ido en aumento a partir de la segunda guerra mundial, lo que lleva a cambios bastantes dramáticos en los servicios ofrecidos, en sus prácticas administrativas y culturas organizacionales (Deem, 2010).

La segunda razón, se encuentra en el cambio a un sistema de educación superior de masas, que se ha dado en la mayoría de los países occidentales, lo cual ha significado encontrar formas efectivas de tratar con un gran número de estudiantes y de encontrarse con una organización mucho más compleja.

Hoy en día, las instituciones de educación superior están buscando generar ingresos a través de su núcleo educacional, de las funciones de investigación y de los servicios que prestan, los que van desde la producción de conocimiento creado por las facultades, hasta el plan de estudio (material docente que puede estar a disposición con derechos de autor y comercializado) (Rhoades & Slaughter, 2004). Vemos estos procesos (generar ingresos) como el surgimiento del conocimiento/aprendizaje/consumo del régimen del capitalismo académico. Entenderemos por "régimen" a la creación y revisión sistemática de políticas para hacer estas actividades posibles. Es decir, surge un cambio fundamental, por una parte, en las interconexiones entre el estado, sus instituciones de educación superior y, las organizaciones del sector privado, para sustentar tales actividades, esfumando así, los límites entre los sectores por lucro y los sin lucro. Por otra parte se da un cambio básico en las prácticas académicas, el que da prioridad a la generación potencial de ingresos por sobre la expansión del conocimiento, en las negociaciones políticas, en la creación de las estrategias y en la toma de decisiones académicas (Rhoades & Slaughter, 2004).

En esta misma línea, podemos definir el capitalismo académico como el uso que las universidades hacen de su único activo real, el capital humano de sus académicos con el propósito de incrementar sus ingresos; lo que está asociado con un conjunto de iniciativas y comportamientos económicamente motivados para asegurar la obtención de recursos externos. Aquí podemos señalar el caso de la competencia que presentan los investigadores para financiar sus proyectos o para acrecentar sus remuneraciones (Slaughter & Leslie, 1997). Las decisiones académicas, por tanto, comienzan a ser tomadas a partir de motivaciones económicas, esto ocurre como consecuencia que las universidades se encuentran subsumidas a la economía y al mercado, perdiendo cada vez más la autonomía que

gozaron en otro momento, para incorporarse a redes de producción de conocimiento (Slaughter & Leslie, 1997). En las universidades públicas de investigación, los académicos gastan crecientemente su capital humano en situaciones de competencia entre pares. La gran disputa tiene que ver con la producción, el control y la propiedad de los productos que generan las universidades a través de sus investigadores, y que son cada vez más demandados por las empresas y el estado (Slaughter & Leslie, 1997).

Por lo tanto, la estrategia de obtención de ingresos no solo es a través del plan de estudios, sino que también a través de la investigación (Rhoades y Slaughter, 2004). Más allá de una administración enfocada en las investigaciones para dar respuesta a las preguntas teóricas y orientadas a las necesidades ambientales y sociales, nos encontramos con un empresarismo educacional, en donde la educación se ve a través de un prisma mercantil (Rhoades y Slaughter, 2004). Por lo tanto, no se trata ya de investigar según las necesidades y adquirir los fondos necesarios, sino de adquirir fondos para aumentar la plusvalía personal con independencia de las necesidades de investigación. Se enfrentan, por tanto, a un mercado competitivo interno cada vez mayor por dinero estatal (Rhoades y Slaughter, 2004).

En relación a lo anterior, lo que estamos presenciando va más allá que el solo compromiso de gestión a corto plazo, o empleados más baratos en ajustados tiempos financieros; en cambio, es el surgimiento de un nuevo modelo de entrega de servicios en la educación superior. Este nuevo modelo de entrega de servicios en la educación superior, está caracterizado por la más completa ausencia de protección profesional y previsional para miembros part-time y miembros contingentes de la facultad y su inhabilidad para participar en la gobernación académica (Rhoades & Slaughter, 2004).

Para los fines de nuestra investigación se investigarán categorías que surgen en el contexto del capitalismo académico, ellas son: condiciones contractuales, distribución del tiempo en el trabajo, y las actuales condiciones de investigación y producción. No serán desarrolladas teóricamente en este resumen, puesto que priorizamos dar un contexto global al escenario universitario actual, en el que está fundamentada la presente investigación.

Identidad docente

La identidad docente aparece configurada como aquel espacio común compartido entre el individuo y su entorno profesional-social y la institución donde trabaja. Es decir, una mediación entre la identidad sociocultural y la personal (Sayago et al., 2008). Por lo anterior, la identidad docente se transformaría, de manera continua, lo que guarda relación con la sutura o posicionamiento que el docente elabora de sí mismo; e implica vínculos constantes con otros actores sociales, sin los cuales no puede definirse, ni reconocerse.

Al respecto, es válido pensar en el modo en que una experiencia social nos constituye y se instituye en nuestras estructuras subjetivas y, claro, acaba gobernando sobre los significados que atribuimos a nuestras acciones. Por ello, el significado que damos a las cosas depende mucho de nuestra inserción en un campo de significación (Martínez, 2004). Es decir, la universidad, qué tipo de universidad, son una factor clave a la hora de contar quiénes somos o donde ejercemos nuestra acción de poder. “Los profesores son personas que construyen una percepción del oficio...en sus relaciones con los demás. Esta construcción puede concebirse como un proceso subjetivo...o como un proceso social de identificación colectiva con el grupo total de individuos que se dedican al mismo oficio...lo particular y lo colectivo, de manera íntimamente ligada, articulan el eje central de la profesionalización docente” (Branda y Porta, 2012, p. 241).

En relación a la formación de docentes universitarios y la identidad, se puede establecer que la identidad “(...) no surge automáticamente como resultado de la obtención de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Esta construcción requiere de un proceso individual y colectivo...que se mantiene durante toda su vida laboral...” (Prieto, 2004, p. 31). En este sentido, podemos destacar el nexo intersubjetivo y la reflexión crítica inherente a la formación y constitución de la identidad profesional: por un lado, el docente, con sus valores, cualidades, experiencias, saberes, representaciones respecto a sí mismo, va conformando un ser de un modo particular, el cual, no obstante se haya constituido por las reflexiones conjuntas vinculadas a los atributos mencionados y las representaciones sociales e individuales que persisten y se modifican en el diario acontecer (Prieto, 2004).

Por consiguiente, y en línea con lo planteado por Ricoeur (2008), podemos acercarnos a una construcción de identidad docente y sostener que es un vaivén entre la discontinuidad y la continuidad, individual y colectiva, personal y social, que tiene por preeminente característica ser un proceso sin puerto de arribo, abierto siempre al cambio y la (de)construcción. Un proceso constructivo que toma distancia de los paradigmas racionalistas modernos y fija su mirada en una identidad ficcional, articulada desde los posicionamientos histórico-sociales, que modelan y estilan (y en ciertos casos, que no hacen ni uno ni otro) una formación discursiva a modo de relato para responder ante el *quién es*.

► *Relevancia de la investigación*

En síntesis, el escenario mercantilista de la educación superior por el cual transita actualmente el docente universitario, presenta un panorama incierto, en cuanto a sus condiciones laborales, precario, vulnerable y escaso de libertad profesional. En relación a lo anterior, Sisto (2012) refiere que en la modernidad el trabajo ha tomado una posición central en la conformación no solo de nuestra sociedad, sino también de nuestras identidades sociales. Hoy el trabajo se ha ido transformando, imponiéndose la flexibilidad, la precariedad, por sobre la seguridad y la estabilidad, (Sisto, 2012). Por tanto, los procesos de flexibilización y precarización de estas últimas décadas, no sólo han impactado las condiciones laborales, sino también las identidades sociales, cada vez más individualizadas (Sisto, 2012). Esta representación coincide con la llamada crisis social y simbólica (Dubar, 2000), ya que lo que se está transformando es el modo de construcción de identidad de los individuos. De esta manera los cambios en los modos de vinculación laboral estarían afectando el cómo nos estamos construyendo como sujetos a partir del trabajo (Dubar, 2000). Entonces, la identidad profesional se podría entender en crisis y cuestionada (Dubar, 2000).

El capitalismo académico ha implicado, como anteriormente discutimos, cambios sustantivos en la división del trabajo académico con respecto a la docencia y la investigación, y en consecuencia en la modificación de la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico y su control (Slaughter & Leslie, 1997). De esta forma, cobran prioridad los objetivos e intereses propios del contexto mercantilista, dando como resultado nuevas agencias de sujetos quienes deben calzar en esta nueva lógica para tener una oportunidad. En este sentido, hay consecuencias en la reconstrucción del académico como actor social desde este nuevo marco. (Sisto, 2007). Es así, entonces, como en esta reconstrucción del académico como actor social (Sisto, 2007) éste ha visto re inventada su identidad (Slaughter & Leslie, 1997). Tal es el caso del académico investigador, que ha tenido que reconstruir su identidad, ya que ha sido desprendido de su libertad de investigación, perdiendo paulatinamente el control del contenido y organización de su trabajo, para conformarse paulatinamente en engranaje de alguna de las maquinarias que integran las nuevas formas de producción del conocimiento (Slaughter & Leslie, 1997).

► *Objetivos*

Por lo anteriormente expuesto, los objetivos planteados en esta investigación son los siguientes:

Objetivo general: Comprender cómo se construyen las identidades docentes de los docentes de Universidades complejas de Chile en relación al capitalismo académico, a partir de las producciones narrativas.

Objetivos específicos:

- » Describir y analizar las narrativas que producen los docentes a propósito de su quehacer como docentes universitarios.
- » Caracterizar y describir los contextos laborales en los cuales trabajan los docentes, las condiciones contractuales y la distribución del tiempo en el trabajo, que surgen a partir de las narrativas.

- » Describir y analizar las actuales condiciones de investigación y producción.
- » Identificar y analizar cómo este conjunto de relaciones participa de la construcción de identidad de estos docentes.

► *Tipo de diseño y metodología utilizada*

Técnicas de producción de datos y propuesta de análisis de la información

La técnica de producción de datos será la entrevista biográfica, semiestructurada. Dicha técnica se sustentará en una pauta semi-estructurada. Las entrevistas serán registradas en audio digital y posteriormente transcritas de manera textual.

Se utilizará como metodología de análisis, las Producciones Narrativas (PN). Ésta surge a partir de la propuesta epistemológica y política de Donna Haraway (1995) de “conocimientos situados”. Según ella, todo conocimiento, se genera desde unas condiciones semióticas y materiales que dan lugar a una cierta mirada, alejándose del realismo y del relativismo. A diferencia de éstas, las PN, reintroducen la noción de autor/a pensado como localizado/a en una red de relaciones y géneros de habla.

La metodología de las PN considera que las narrativas que surgen en el proceso de la investigación, son producto de la actividad que se genera cuando investigador y participante se reúnen para hablar del fenómeno investigado (Balasch & Montenegro, 2003). Entenderemos, entonces, que el lugar desde el cual son producidas las narrativas, no proviene de un solo sujeto desde el cual emanan las enunciaciones provenientes de su mundo interno. Tampoco las enunciaciones son las reproducciones de los discursos que se encuentran en el mundo social. Por el contrario, el lugar desde el cual son producidas las enunciaciones, y dado el carácter responsivo del lenguaje asumido por las PN, es la posición que se construye en la conexión entre el investigador y, participante y las múltiples voces que son convocadas para la producción del relato. Por lo tanto, las enunciaciones que se producen en el habla no actualizan un sujeto, una voz, sino una red de relaciones que sitúan el relato (Balasch & Montenegro, 2003).

En esta misma línea, entenderemos que el objetivo de esta metodología no será, por tanto, el de dar voz al objeto de estudio, sino crear las condiciones para que surjan las narrativas sobre el fenómeno y así, expresar el efecto que el contacto con el objeto de estudio ha tenido para la posición inicial del equipo de investigación (Balasch & Montenegro, 2003). De esta manera, la construcción de narrativas se realiza desde el encuentro entre diferentes subjetividades. Es decir, aun cuando se produzcan narrativas individuales, las preguntas del entrevistador y su intervención en la escritura del texto, no son ingenuas y permiten conformar la narrativa en sí misma (Biglia, & Bonet-Martí, 2009).

Así, el análisis de nuestra investigación, se desarrollará en dos momentos:

a) La primera parte será el proceso de transcripción de las entrevistas y la elaboración narrativa de la transcripción. Los productos de esta etapa se concretarán en la forma de documentos que corresponden a las transcripciones editadas de las entrevistas realizadas.

b) Luego, la segunda parte será la producción de las narrativas. Se trabajará con las transcripciones de las entrevistas realizadas, optando por organizarlas en la forma de una serie de microrrelatos, escritos en primera persona. Ellas mostrarán distintas reconstrucciones de identidad docente por parte de los profesores.

Para la recolección de la información, se deberá sostener una serie de reuniones en donde investigador e investigado hablen sobre diversos aspectos del fenómeno estudiado. Después de cada sesión, el investigador hace un recuento de las diferentes ideas, utilizando sus propios recursos lingüísticos, elaborando un texto y discutiéndolo con el equipo investigador. Luego se presenta el relato al investigado, para su corrección o para que amplíe la visión del fenómeno. Desde el equipo investigador se realiza una organización y sistematización de las ideas surgidas en el transcurso de las sesiones para crear un relato que tenga una lógica argumentativa y que sea presentado como un texto acabado, que de cuenta del fenómeno (Balasch & Montenegro, 2003).

Muestra

En este caso el muestreo tomará los rasgos específicos de un muestreo estructural en el que la selección de los individuos será en virtud a sus posiciones, considerando una diversidad de matices socio estructurales del grupo social estudiado: Grado académico: Doctores; Tipo de vinculación laboral: Docentes universitarios con jornada completa en Institución de educación superior compleja; Edad: Se intencionará una muestra en donde se vean representadas distintas edades, Género: Se buscará una participación equitativa entre ambos géneros.

► Resultados/ grado de avance de la investigación

Con el avance y sistematización de la tesis, y a partir del análisis de las producciones narrativas, se podrá dar respuesta a la pregunta de investigación que orienta este estudio. Por tanto, se conocerá cómo se construyen las identidades docentes de docentes de universidades complejas de Chile en relación al capitalismo académico.

► Referencias Bibliográficas

- » Balasch, M. & Montenegro M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, (3), 44-48.
- » Biglia, B. & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida, *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (1), 1-25.
- » Branda, S. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (3), 231-243.
- » De Sousa Santos, B. (2005). La universidad del siglo XXI. Para una reforma emancipadora y democrática de la universidad, *Umbrales*, 13-70.
- » Deem, R. (2010). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37 (1), 7-20.
- » Dubar, C. (2000). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- » Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(21), 1-43.
- » Fernández, R. (2011). Capitalismo académico en la Educación Superior Chilena ¿Modelo exitoso para el desarrollo de la ciencia? Análisis de las tendencias en la productividad científica en investigación durante la última década. *Science for Innovation*, 1, (1), 35-44.
- » Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. España: Cátedra.
- » Martínez, J. (2004). Crisis de la identidad profesional y sujeto docente. *Revista Educación y Realidad*. 29 (2), 55-64.
- » Naidorf, J. & Pérez, R. (2015). Las actuales condiciones de producción intelectual de los académicos. *Sinéctica revista electrónica de educación*, 44, 1-16. www.sinectica.iteso.mx
- » Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1), 29-49.
- » Rhoades, G. & Slaughter, S. (2004). Academic capitalism in the New Economy: Challenges and choices. *American Academic*, 1, 37-60.
- » Ricoeur, P. (2008). *Sí mismo como otro*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- » Salazar, J., y Leiby, P. (2013). El manual invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(34), 1-38. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1127>
- » Sayago, Z. y Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12 (42), 551-561.
- » Sisto, V. (2007). Managerialismo y trivialización de la Universidad. *Nómadas*. 27, 8-21.
- » Sisto, V. (2012). Desde el ombligo del Monstruo: Algunos apuntes desde los estudios en Trabajo Docente en Chile. En Pizzi, L. Trabajo Docente: Tensiones e perspectivas. Maceio: EDUFAL. Pp. 73-90
- » Slaughter & Leslie (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

La relación con el saber y los artefactos culturales tecnológicos puestos en juego por los estudiantes de profesorado en el marco de la cultura digital

RODRÍGUEZ, Florencia / IICE-UBA- florencia.rodriguez.81@gmail.com

Eje: Formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras clave: futuros docentes – relación con el saber – educación secundaria – cultura digital

► Resumen

La investigación se propone describir la relación con el saber y los artefactos culturales puestos en juego en dicha relación por los estudiantes del profesorado de educación secundaria, en un ISFD del conurbano bonaerense. En el marco de un sistema educativo que en las últimas décadas se ha masificado, principalmente los niveles medio y superior, interesa indagar en las prácticas de los sujetos de la formación, particularmente sus vínculos con el saber, la construcción de conocimiento y el uso de los artefactos culturales propios de la cultura digital que ponen en juego en dichas situaciones. Se trata de sujetos que se encuentran inmersos en la cultura digital, que utilizan medios digitales, y –en el caso de ser la carrera docente su primera opción luego del egreso del nivel medio–, han pasado en su trayectoria educativa previa por una escuela secundaria impactada por programas y políticas de universalización en el acceso a medios digitales y ambientes de dotación tecnológica. Se trabajará con un diseño exploratorio, con metodología etnográfica que relevará la información a partir de entrevistas y focus group con ellos, y observaciones de clases. El grado de avance de la investigación es inicial; se están desarrollando los instrumentos de recolección de información y se espera poder avanzar a la brevedad en la realización del trabajo de campo. Se espera con esta investigación poder describir y analizar la relación con el saber que los sujetos de la formación construyen en los ISFD, en tanto serán docentes con el fin de contribuir a la planificación de políticas de formación docente.

► Tema y problema

La investigación se propone describir la relación con el saber y los artefactos culturales puestos en juego en dicha relación por los estudiantes del profesorado de educación secundaria, en un ISFD del conurbano bonaerense, en tanto serán docentes, y transmitirán dicho saber. En el marco de un sistema educativo que en las últimas décadas se ha masificado, principalmente los niveles medio y superior, interesa indagar en las prácticas de los sujetos de la formación, particularmente sus vínculos con el saber, la construcción de conocimiento y el uso de los artefactos culturales propios de la cultura digital que ponen en juego en dichas situaciones. Se trata de sujetos que se encuentran inmersos en la cultura digital, que utilizan medios digitales, y –en el caso de ser la carrera docente su primera opción luego del egreso del nivel medio–, han pasado en su trayectoria educativa previa por una escuela secundaria impactada por programas y políticas de universalización en el acceso a medios digitales y ambientes de dotación tecnológica. Interesa indagar, desde una lectura en positivo (Charlot, 2006), qué traen de nuevo los estudiantes en cuanto a su vínculo con el saber y las lógicas de construcción de conocimientos; en este sentido, una hipótesis posible es que tienen un vínculo

particular –y esto también es algo a indagar– con los artefactos culturales propios de la cultura digital. Teniendo en cuenta que en los profesorados se daría una lógica de transmisión de conocimientos –cerrado, estanco, inmutable–, a diferencia de una lógica de la producción –que ve el conocimiento desde un punto de vista epistemológico, que se daría en los profesorados universitarios (Arroyo, 2011)–, la hipótesis principal del presente trabajo es que los estudiantes de la formación docente, al utilizar artefactos culturales propios de la cultura digital, traerían consigo nuevas prácticas y nuevas formas de producir conocimientos, muy diferentes a dichas lógicas de transmisión, análogas con las prácticas tradicionales que propone la cultura escolar, centrada en la escritura.

► *Objetivos y pregunta de investigación*

Objetivo general

Analizar la relación con el saber que construyen los estudiantes de profesorado de educación secundaria en ciencias sociales en un instituto de formación docente del Conurbano Bonaerense.

Objetivos específicos

- » Detallar los artefactos culturales tecnológicos que median la relación con el saber de dichos estudiantes.
- » Describir las formas de relacionarse con el saber de dichos estudiantes en el marco de la cultura digital.
- » Analizar la relación con el saber a transmitir en su futura práctica docente que construyen dichos estudiantes en el ISFD.

Preguntas de investigación

- » ¿Qué relación con el saber construyen los estudiantes de profesorado de educación secundaria en un instituto de formación docente del Conurbano Bonaerense?
- » En particular, ¿qué artefactos culturales tecnológicos, propios de la cultura digital, median dicha relación con el saber?
- » ¿De qué manera dichos estudiantes se relacionan con el saber en el marco de la cultura digital?
- » ¿Qué relación con el saber a transmitir en su futura práctica docente construyen dichos estudiantes en el ISFD?

► *Marco teórico*

La formación docente de nivel secundario

El sistema formador de docentes comenzó a construirse en nuestro país con fuerza a partir de 1870 –con la creación de la Escuela Normal de Paraná–, con el objetivo de formar maestros –en principio, de nivel primario– que pudieran cumplir una función homogeneizadora y civilizatoria en la sociedad, y así favorecer la cohesión social en el Estado Nacional en expansión (Diker y Terigi, 1997). En particular, la formación de los docentes para el nivel medio no constituyó una preocupación inicial, ya que de la enseñanza en los Colegios Nacionales –primeras instituciones de enseñanza media

en el país– se encargaban, en principio, profesionales universitarios. Posteriormente, la expansión del nivel medio, asociada a la conformación y consolidación de las clases medias, modificó el nivel al cambiar su carácter elitista y preparar también para la inserción al mundo laboral, lo que redundó en la necesidad de pensar una formación específica para los docentes. Esta situación se fue resolviendo con cursos anexos a las escuelas normales, seminarios pedagógicos e institutos de profesorado (Diker y Terigi, 1997), a la vez que las universidades creaban sus propios profesorados. En síntesis, dado que el nivel medio se caracterizó por su diferenciación –contrariamente a la homogeneización a la que aspiraba el nivel primario–, la formación de profesores fue desde sus comienzos diversificada también, no monopolizada por un solo tipo de institución, y con un fuerte énfasis en la especialización en las disciplinas por sobre el saber pedagógico. En definitiva, la formación de profesores de nivel medio está constituida por un sistema binario (Arroyo, 2011), conformado por dos subsistemas: el de educación superior no universitaria –institutos superiores de formación docente–, y el universitario, con profundas diferencias que han sido descritas por diversos estudios (Arroyo, 2011, Mollis, 2009, IESALC, 2004).

Ahora bien, el sistema formador ha pasado por diversas transformaciones en las últimas décadas. Se llevaron adelante en los '90 medidas descentralizadoras que marcaron a las instituciones de formación docente. Dichos cambios no se dieron solamente en términos administrativos, sino que se fortaleció una gramática institucional más cercana a la del nivel para el que formaban los institutos, lo que algunos estudios denominaron “isomorfismo de la formación” (Braslavsky y Birgin, 1992, Davini, 1995). En esta misma etapa también se expandió un gran “mercado de cursos” de formación continua (Birgin, 1999), a la vez que se incrementaron las instituciones de formación docente y creció su matrícula (Birgin y Rubens, 2012). Debido a esta masificación, comenzaron a incorporarse a las carreras de formación docente jóvenes de sectores sociales anteriormente excluidos del nivel de enseñanza superior. Según diversas investigaciones, se redujo la heterogeneidad de la población que accedía a dichas carreras, con un peso creciente de los sectores más empobrecidos que, en muchos casos, constituyen la primera generación de la familia que llega al nivel medio o superior (Birgin y Pineau, 2007). Asimismo, varios autores afirman que el sistema educativo en general, y el subsistema formador en particular, posee un alto grado fragmentación social y cultural (Birgin, 1999; Tiramonti, 2004 y 2009; Poliak, 2007 y 2009).

Según Davini (1995), diversas tradiciones se sostuvieron –y aún persisten– en la formación docente a través de los discursos y las prácticas, y se encuentran encarnadas en las instituciones y los sujetos de la formación, tanto docentes como estudiantes. Una de las que se encuentra más presente en la formación de profesores de nivel secundario es la tradición académica, vinculada con la génesis del subsistema formador de docentes de dicho nivel, mencionada anteriormente. Dicha tradición en sus comienzos se centró en la concepción acerca de que lo esencial de la formación y de la acción de los docentes es el sólido conocimiento acerca de la disciplina que deben enseñar, en detrimento de la formación pedagógica, considerada innecesaria, e incluso obstaculizadora. Ahora bien, esta tradición ha tenido derivaciones reduccionistas, tales como diversos proyectos de reforma educativa que se centraron únicamente en los contenidos, sin contextualizar la enseñanza de manera más amplia, y concepciones que redujeron el problema de la enseñanza a la instrumentación didáctica de las distintas disciplinas, como si se tratara de “bajar” contenidos a los sujetos del aprendizaje. Asimismo, la persistencia de dicha tradición derivó en una problemática muy presente en la formación docente, que se refiere a la brecha entre los procesos de producción y de reproducción del saber, ubicando al docente en este segundo lugar. Esto implica que el docente debe

... absorber el conocimiento generado por los expertos durante su formación inicial (...) y reproducirlo en la escuela, en el ejercicio de la enseñanza (...) [de esta manera] los contenidos a enseñar se convierten en “objetos” a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos (Davini, 1995, p. 34-35).

Teniendo en cuenta los resabios de dicha tradición académica aún existentes en la formación de docentes de secundaria, se concibe al sujeto de la formación como tabula rasa “en la que se inscriben los datos científicos de la enseñanza” (Davini, 1995, p. 103). Si bien los planes de estudio para la formación docente inicial fueron estructurados en disciplinas, ello no garantizó “que la formación disciplinaria de los docentes haya seguido criterios de actualización ni de acceso a la discusión epistemológica” de dichas disciplinas (Davini, op. cit., p. 107). Es decir, de acuerdo al planteo de Arroyo

(2011), persistiría una lógica de transmisión de los conocimientos y no una lógica de construcción y producción del conocimiento. En este sentido, Terigi (2009) realiza un análisis sobre las principales problemáticas que presenta la formación inicial de docentes de nivel secundario, y plantea que uno de los principales desafíos que debería abordar este tipo de formación es el de “consolidar modalidades específicas de trabajo vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos (...) abriendo la reflexión sobre la estructuración de los saberes que se construyen” (p. 134).

La relación con el saber y los artefactos culturales mediadores

El objeto de la presente investigación es indagar la relación con el saber (Charlot, 2006) que tienen determinados sujetos. Se entiende dicha relación como un proceso que se da en el tiempo y que implica actividades, producto de movilizaciones comprometidas, que se llevan a cabo con un sentido. Para Charlot no hay saber sin relación con el saber, por lo cual éste no constituye algo externo al sujeto, sino que es en relación con ese sujeto. La idea de saber implica la de sujeto, de actividad de ese sujeto, de relación del sujeto consigo mismo y de relación de ese sujeto con otros que co-construyen, controlan, validan, comparten ese saber. En este sentido la relación con el saber es un proceso social; está inserta en las relaciones con otros. El saber es construido en una historia colectiva que es la del espíritu humano y de las actividades del hombre, está sometido a procesos colectivos de validación, de capitalización, de transmisión, y es el producto de relaciones epistemológicas entre los hombres. El saber no existe más que en formas específicas, formas de relación, y el espacio del aprendizaje de dichas formas de relación con el saber se da en un espacio-tiempo compartido con otras personas. La relación con el saber tiene tres dimensiones que se vinculan estrechamente entre sí: epistémica –es decir, se trata de apropiarse de un saber que no se posee pero se asienta en objetos, lugares, personas, y que se manifiesta a través del lenguaje–, identitaria –es propia de un sujeto determinado, que aprende en referencia a su historia, sus antecedentes, sus expectativas, sus relaciones con los otros, etc.–, y finalmente, social, en tanto que el sujeto que se relaciona con el saber se encuentra en el mundo con otros y tiene una pertenencia social.

La teoría de Charlot es acorde con la perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje –llamada también constructivismo social– inaugurada por Lev S. Vigotsky, se plantea que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, como la percepción, el razonamiento lógico, el pensamiento y la memoria, se encuentra mediado por herramientas que son de creación social, productos de la actividad humana a lo largo de su historia (Vigotsky, 1932; 1934). Por su parte, Cole (1990), a partir de los desarrollos de Vigotsky, trabajó sobre la mediación cultural del pensamiento; es decir, sobre las relaciones mediadas que se establecen entre la cultura y el pensamiento y las prácticas de los sujetos, identificando el concepto de artefacto cultural. Se trata de “un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas” (1990, p. 114). Dice Cole, retomando a Wartofsky, que los artefactos, incluidas las herramientas y el lenguaje, son “objetivaciones de las necesidades e intenciones humanas ya investidas con contenido cognitivo y afectivo” (Wartofsky, 1973, p. 204, citado en Cole, 1990, p. 117), e identifica artefactos primarios, secundarios y terciarios. Para el autor, los artefactos comprometen esquemas o representaciones mentales y guiones o esquemas de acontecimientos, vinculados a los contextos y a la mediación cultural. Se trata de un aspecto del mundo material con un uso recordado colectivamente (Martos y Martos García, 2014, p. 122).

Para Bruner (1997), en la misma línea sociocultural, la cultura provee de una caja de herramientas que da marco al sujeto para poder esquematizar, clasificar y describir la realidad, es decir, para conocer. Para el autor, la cultura es un sistema de símbolos, significados y sentidos que son los que posibilitan la constitución del aparato subjetivo, y el aprendizaje y el pensamiento de los sujetos se entienden en tanto están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales propios de dicho contexto, destacando el potencial interpretativo y creador de significado del pensamiento humano.

En relación con la formación docente, Davini (2015) identifica diversos mecanismos a través de los cuales los estudiantes aprenden a enseñar, en un proceso individual y a la vez social en el que se construyen y desarrollan herramientas. La autora retoma las mediaciones y situaciones que

identifican Perkins y Salomon (1998, citado en Davini, 2015)⁹¹, entre las cuales el aprendizaje a través de herramientas culturales involucra un trabajo con los bienes y artefactos “histórica y culturalmente situados, cargando saberes, posibilidades y distintos lenguajes para pensar y actuar. Ellos constituyen andamios (...) para el aprendizaje, en el pensamiento y en la acción” (Davini, 2015:39).

En definitiva, concebimos la relación con el saber como un proceso esencialmente social, que se construye con otros y que se da de diversas maneras dada su dimensión identitaria. Esta relación se da a partir de la mediación de herramientas producidas en y por las culturas, es decir, de artefactos culturales.

Las tecnologías y los medios digitales

Esta investigación entenderá a los medios y las tecnologías digitales como artefactos culturales por medio de los cuales los estudiantes se relacionan con el saber. Se retoma el concepto de nuevos medios digitales, de Lev Manovich (2006), que describe un nuevo escenario cultural, signado por dichos medios, en la cual hay un desplazamiento hacia formas de producción, distribución y comunicación mediatizadas por la computadora. Para el autor, los nuevos medios digitales se sitúan en relación con muchas otras áreas de la cultura, pasadas y presentes. Así, esta definición no se limita a la computadora, sino que incluye medios “viejos” que fueron informatizados, y representan la convergencia de dos recorridos históricos separados: la tecnología informática y la mediática. El autor afirma que todos los nuevos medios poseen un potencial para cambiar los lenguajes culturales vigentes. En la misma línea, Doueiri (2010) define la cultura digital como

un conjunto de tecnologías conjugadas que han producido y siguen produciendo prácticas sociales que, al menos por el momento, amenazan o cuestionan la viabilidad, o incluso la legitimidad, de determinadas normas socioculturales establecidas y de los marcos jurídicos ligados a ellas (...) [La cultura digital] está compuesta por modos de comunicación y de intercambio de informaciones que desplazan, redefinen y remodelan el saber en formas y formatos nuevos, y por métodos para adquirir y transmitir dicho saber (p. 35).

Otros autores (Kress, 2005) se refieren al cambio comunicacional que está modificando las formas en que son representados los significados, situando a la imagen –que recupera su estatuto cognitivo– en el centro de la comunicación, lo que constituye un desafío para el predominio de la escritura. Esto da lugar a nuevas alfabetizaciones, ya que implica el uso de distintos recursos para representar, producir y distribuir mensajes.

En el plano educativo en particular, existen dos grandes corrientes entre los educadores y especialistas respecto de la incorporación de tecnologías y medios digitales en las escuelas (Dussel, 2012), una de las cuales se centra en lo instrumental, y tiene bastante raigambre en las prácticas educativas. Nuestra posición es diferente y se sostiene en los autores anteriormente citados: este cambio de época conlleva nuevas formas de producir y hacer circular los conocimientos. Se trata, en definitiva, de “una reestructuración de lo que entendemos por conocimiento, de las fuentes y los criterios de verdad, y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento” (Dussel, 2012, p. 9).

En este mismo sentido, coincidimos con Burbules y Callister (2001) en situarnos desde un enfoque posttecnocrático, desde el cual el vínculo de las personas con las tecnologías es relacional. Desde esta perspectiva se supera la concepción de dicho vínculo como meramente instrumental y se concibe que no hay una separación neta entre lo humano y lo tecnológico. Las tecnologías –y los medios digitales– son transformados por los humanos en función de los usos, y los humanos somos modificados de un modo muy específico, desde lo cultural y desde lo psicológico, por ellos. En palabras de los autores,

... los cambios introducidos en la tecnología siempre van acompañados de una multitud de otros

91 Estas son: mediación social activa en el aprendizaje individual; mediación social activa en el grupo de pares; mediación social en el aprendizaje a través de herramientas culturales; organizaciones sociales como ambientes de aprendizaje; aprendizaje para formarse siempre.

cambios en los procesos sociales y pautas de actividad; y tal vez sean estos últimos, no las “tecnológicas” mismas –he aquí la cuestión–, los que ejercen el mayor impacto global en el cambio social. Por lo tanto la tecnología no es sólo la cosa, sino la cosa y las pautas de uso con que se la aplica (Burbules y Callister, 2001, p. 23, el destacado es del original).

Las tecnologías modifican las percepciones, las acciones que se pueden o no hacer, lo que se quiere hacer, y lo que se cree que se puede hacer. En definitiva, en la era de los nuevos medios de comunicación emergen nuevos artefactos culturales, materiales y simbólicos, con los que interactuar, a los cuales utilizar para construir el saber, con los que inventar nuevas prácticas. Y por su parte, la escuela brinda determinados –otros– instrumentos para el trabajo con los conocimientos, utilizando, desde una lógica de la transmisión, ciertos artefactos.

Antecedentes

Algunas investigaciones se centraron en la descripción de los estudiantes de la formación docente (Tenti Fanfani, 2010), indagando aspectos como sus consumos culturales y hábitos en relación con las tecnologías y los medios, así como su nivel de acuerdo con la inclusión de las tecnologías en las aulas.

En relación a las experiencias formativas de los futuros docentes, Arroyo (2011) indagó en el tipo de propuestas brindadas por ambos circuitos de formación docente –universitario y superior no universitario–, concluyendo en que el tipo de vínculo con los conocimientos, la percepción de la discusión y debate en torno a la construcción del mismo, y las formas de participación en los diferentes ámbitos de toma de decisiones son ejes que marcan las diferencias formativas. En particular, en dicho estudio se afirma que en los ISFD la experiencia de formación no promueve el distanciamiento necesario para el análisis de un objeto de conocimiento, así como no propicia la vinculación de los estudiantes con las lógicas de producción de los conocimientos, sino solamente con la lógica de transmisión: varios de los saberes que manifiestan poseer quienes estudian en dichas instituciones parecen estáticos y reificados, propios de un “conocimiento estable, cerrado, construido de una vez y para siempre. La discusión y el intercambio no tienen lugar cuando la construcción del conocimiento no está en juego” (Arroyo, 2011, p. 152).

Por otro lado, diversos estudios analizan la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el nivel medio y en la formación docente (Dussel, 2012, 2014, 2015; Ros et al., 2014), en el marco de la cultura digital. En particular para el nivel secundario, algunas investigaciones recientes afirman que la brecha digital se está desplazando del acceso a los usos (Dussel, 2012), lo que implica que las tecnologías y medios digitales ya son parte de la vida cotidiana de las escuelas, de los estudiantes y de los docentes, pero que éstas son utilizadas, en situaciones pedagógicas, de manera limitada. No hay usos más ricos que involucren nuevas y más complejas formas de vincularse con los conocimientos y con los lenguajes multimediales, que involucren lectura y producción en diversos soportes. Otros estudios (Dussel, Ferrante, González y Montero, 2015), con un enfoque similar al que pretendemos darle a esta investigación, indagaron acerca de qué manera los nuevos medios digitales interactúan con las dinámicas presentes en las aulas del nivel secundario, haciendo hincapié en los cambios respecto de la enseñanza, el aprendizaje y la participación cultural, y analizando de qué modo las escuelas se vinculan con la innovación tecnológica. Los nuevos medios digitales y las imágenes parecen ayudar en cuanto a la motivación, aunque lo que se realice con ellos aún diste de promover operaciones intelectuales más complejas. A la vez hay una articulación débil pero creciente entre los saberes escolares y los saberes que movilizan los nuevos medios digitales, y una presencia creciente de los materiales audiovisuales, lo que implica sumar lenguajes multimodales.

Otros estudios se centraron en la descripción de las experiencias desarrolladas en los ISFD con tecnologías a partir de la llegada de Conectar Igualdad (Ros et al., 2014). Allí se especifica que uno de los sentidos más frecuentemente asociados a la inclusión de las TIC está vinculado a la necesidad de utilizar el lenguaje de los estudiantes –más visual o multimodal– como forma de entretener y motivar que denota, nuevamente, la suposición de que la sola inclusión de recursos tecnológicos constituye una innovación pedagógica. Por su parte, los estudiantes de los ISFD reconocen como principales actividades en sus prácticas pedagógicas casi las mismas que los docentes, con excepción del desarrollo de recursos

multimediales. Hay una valoración positiva de las tecnologías por parte de los estudiantes vinculada a lo instrumental, sin poder aún incorporar las posibilidades de usos más ricos que denoten una alfabetización digital integral y el dominio de esta nueva cultura simbólica. En la misma línea, un reciente estudio coordinado por Dussel (2014) para el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur –PASEM–, centrado en la incorporación de TIC con sentido pedagógico en la formación docente, destaca que la inclusión de las TIC no parece haber incidido aún en transformar la gramática escolar, entendida como las formas escolarizadas de distribución y circulación del tiempo, el espacio, los sujetos, los saberes y los recursos. A su vez se relevó que, en general, las estrategias de formación se centran en los docentes, sus culturas de prácticas en el aula, sus barreras profesionales y personales para el uso de tecnologías, pero rara vez se consideran variables similares respecto de los estudiantes de la formación docente.

Algunos autores (Tenaglia, 2011) indagaron, con un enfoque similar al adoptado en la presente investigación, en la relación con el saber de los docentes de espacios de formación profesional en la enseñanza técnica en el nivel secundario. Se logró identificar tres principales características de dicha relación: el carácter reflexivo, la curiosidad y el sentido de proyección, asociadas por la investigadora al vínculo profesional que tenía el docente con el saber. A su vez, otras investigaciones (Monetti, 2014), se centraron en la relación con el saber didáctico, desde un análisis autoetnográfico.

Relevancia de la investigación

Se pretende avanzar en un tipo de investigación que, por un lado, se centre en la relación con el saber, entendiendo al saber no como algo externo al sujeto de la formación –como lo muestran las prácticas tradicionales presentes en la formación de los docentes de secundaria–, sino como algo que el sujeto construye. Por otro lado, la relevancia de la investigación también está dada por la centralidad otorgada al sujeto de la formación, sus prácticas y saberes en el marco de la cultura actual, en general ausentes en las investigaciones sobre formación docente en general, y en relación con las tecnologías en particular. Los medios y las tecnologías digitales, nuevos artefactos para el trabajo con los conocimientos, interpelan hoy directamente a la escuela, en el sentido de que fue, por siglos, la principal institución pública de transmisión de conocimientos, de saberes seleccionados como socialmente válidos, que se basó en una forma de circulación centrada en sí misma. Interesa entonces indagar si entre las formas específicas de relacionarse con el saber hay formas propias de la cultura digital, vinculadas a las prácticas que proponen los medios y tecnologías digitales.

Tipo de Diseño y Metodología utilizada

La investigación se realizará desde un enfoque cualitativo y se hará un diseño exploratorio, con metodología etnográfica, que será de naturaleza temporal transversal. La tesis se realizará en el marco del proyecto UBACYT del que participo⁹², que se centra en los sujetos de la formación, particularmente los estudiantes de formación docente para nivel secundario, y mira sus trayectorias educativas en un contexto de fragmentación del nivel medio, del que provienen y en el que enseñarán.

El escenario de la investigación lo constituirá un instituto de formación docente del Conurbano Bonaerense, en el que se dictan carreras de profesorado de educación secundaria en distintas disciplinas. Los sujetos de la investigación serán los estudiantes de 3° año.

Las técnicas de recolección de información que se utilizarán son: entrevistas en profundidad, semiestructuradas y focus group con estudiantes; observación no participante de clases de didáctica de la historia y de contenidos específicos de historia.

Discusiones y resultados/grado de avance de la investigación

La investigación se encuentra un estado inicial. Se están armando los instrumentos de recolección de información, específicamente los guiones de entrevista y los focus group. Se pretende comenzar a realizar el campo antes de fin de año.

92 El proyecto UBACYT se denomina “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada” y es dirigido por la Mg. Alejandra Birgin. Pertenece al período 2014-2017 y su código de identificación es 20020130100051BA.

» Bibliografía

- » ARROYO, M. (2011) Sentido común y espacio público. Una exploración de los sentidos acerca de lo público en docentes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, Libros Libres, FLACSO Argentina. Recuperado de: <http://libroslibres.flacso.org.ar/sites/default/files/sentido-com%C3%BAAn-y-espacio-p%C3%BAblico-una-exploraci%C3%B3n-de-los-sentidos-acerca-de-lo-p%C3%BAAb>.
- » BIRGIN, A. (1999) El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires. Troquel.
- » BIRGIN, A. y PINEAU, P. (2007) "Esos raros peinados nuevos: ¿Qué traen los futuros docentes?" En: FELDFEBER, M. y ANDRADE OLIVEIRA, D. (comps.) Políticas educativas y trabajo docente. Buenos Aires, Noveduc.
- » BIRGIN, A. y RUBENS, P. (2012) "La expansión de la Formación Docente. Acerca de la democratización de la educación en un escenario fragmentado". En XI Seminario de la Red Estrado: "Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social". Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- » BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid, Visor.
- » COLE, M. (1990) Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid, Morata.
- » DAVINI, M. C. (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Paidós.
- » _____ (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós.
- » DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.
- » DOUEIHI, M. (2010) La gran conversión digital. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » DUSSEL, I. (2012) Documento básico: Aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires, Fundación Santillana. Recuperado de: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=116180>.
- » DUSSEL, I. [et. al.] (2014) Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur. PASEM - Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur - OEI. Buenos Aires, Editorial Teseo. Recuperado de: <http://www.pasem.org/IMG/pdf/-14.pdf>.
- » DUSSEL, I., FERRANTE, P., GONZÁLEZ, D. y MONTERO, J. (2015) "Transformaciones de los saberes y participación cultural a partir de la introducción de las netbooks en escuelas secundarias". En PEREYRA, A. [et. al.] Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense. Gonnet, Editorial Universitaria UNIPE. Recuperado de: <http://editorial.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2015/03/Pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-y-pol%C3%ADticas-educativas.-Investigaciones-en-el-territorio-bonaerense-UNIPE-2015.pdf>.
- » IESALC (2004) La formación docente en la República Argentina. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, UNESCO. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf.
- » KRESS, G. (2005) El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Málaga, Ediciones Aljibe.
- » MANOVICH, L. (2006) El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital. Barcelona, Paidós Comunicación.
- » MARTOS, E. y MARTOS GARCÍA, A. E. (2014) "Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa". En Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, N° 26, 1-2014, pp. 119-135, Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2014261119135>.
- » MOLLIS, M. (2009), "La formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: Una asignatura pendiente". En La revista del CCC. Enero/Agosto 2009, N° 5/6. Recuperado de: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/109/>. ISSN 1851-3263.
- » MONETTI, E. (2014) "Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico". En Revista Entramados: educación y sociedad. Núm 1, año 2014. Disponible es: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1083/1126>.
- » POLIAK, N. (2007) "¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires". Tesis de maestría FLACSO (mimeo).
- » _____ (2009) "Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires". En Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. N° 19, Junio 2009.
- » ROS, C. (coord.) [et al.] (2014) Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario. Serie Estudios Nacionales. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Recuperado de: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Inclusion_digital_y_practicas_de_ensenanza_Coord_ROS_1.pdf.
- » TENAGLIA, G. (2011) "Los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional (taller) en la enseñanza técnica. Estudio clínico". En Anuario IICE – Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año 2011, pp. 419-422.

- » TENTI FANFANI, E. (coord.) (2010) Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas. Serie Estudios Nacionales. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/010103ESTUDIANTES_Y_PROFESORESformaciondocente.pdf.
- » TERIGI, F. (2009) "La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". En Revista de Educación, N° 350, septiembre-diciembre 2009, pp. 123-144. Madrid, Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_06.pdf.
- » TIRAMONTI, G. (comp.) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires. Manantial.
- » _____ (2009) "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas". En: TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (comps.) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires, Manantial.
- » VIGOTSKY, L. (1932). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Ed. Grijalbo.
- » _____ (1934). Pensamiento y Lenguaje. Barcelona, Ed. Paidós.

Vínculo pedagógico, transmisión y lazo social en la escuela secundaria. Sobre las relaciones intergeneracionales, aprendizaje y socialización⁹³

RODRÍGUEZ, Cynthia / UNER-cynrodri@gmail.com
CHAVEZ, Marina / UNER-chavesmarina@hotmail.com

Eje: Formación y trabajo docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras clave: Discurso- Subjetividad- Vínculo pedagógico- Transmisión- Lazo social- Salud Mental

► Resumen

Proponemos examinar puntos de partida y algunos avances de un proyecto que busca producir conocimiento en un proceso de formación docente basado en intervenciones escolares pensadas en diálogo con el campo de la Salud Mental, que pone énfasis en re significar el valor de la noción de vínculo pedagógico. Asumimos que los aprendizajes escolares –contenidos disciplinares y modos de socialidad- se producen en una trama de relaciones intergeneracionales sobredeterminadas por un complejo de condiciones materiales de existencia, cuya comprensión requiere trascender los aspectos más evidentes para así poder plantear mejores estrategias de enseñanza. Nuestra hipótesis explora los alcances de algunas herramientas de salud mental relativas a la subjetividad, la transmisión y el lazo social, para el re-posicionamiento docente en el vínculo pedagógico y para el desarrollo de estrategias de intervención más “felices”.

Los objetivos del proyecto son (a) producir conocimiento sobre las peculiaridades del vínculo pedagógico a partir de una inserción territorial concreta, que pueda ser insumo para la formación docente; (b) desarrollar espacios colaborativos organizando redes de cooperación y solidaridad entre universidades, escuelas y efectores públicos para trabajos de impacto social; y (c), crear espacios de divulgación científica y sensibilización a través de los medios de comunicación universitarios disponibles.

La metodología de trabajo se acerca a la investigación –acción propuesta por Ander Egg, y adopta una perspectiva interdisciplinaria, interinstitucional, e intersectorial en educación y salud mental. En el proceso de producción, el equipo, situado en una inserción territorial determinada, organiza instancias de planificación y ejecución colaborativa de distintas intervenciones pedagógicas. Dichas instancias se acompañan de un momento final de reflexión sobre los emergentes situacionales que son recuperados en espacios de estudio abiertos. Finalmente, el proceso incluye instancias de supervisión para lo cual se ha adaptado la herramienta de la clínica psicoanalítica. Dado el inicio reciente, los resultados definitivos quedan aún pendientes.

93 Este proyecto se enmarca en la Convocatoria de la Secretaría de Extensión Universitaria y Cultura de la UNER para la Integración de Funciones Universitarias “Prácticas Integrales & Territorio 2016”. Con la Dirección de la Dra. Carina Muñoz y la Codirección de la Mg. Sonia Luquez, el equipo se compone por docentes, estudiantes y graduados de las carreras de Ciencias de la Educación, Comunicación social, Trabajo Social, Tecnicatura en LSA, Enfermería en salud mental y Psicología. El grupo se conforma a partir de trayectos de trabajo compartidos en diferentes instancias académicas. Esta propuesta se articula a proyectos que se vienen desarrollando en la FCE sobre Educación e inclusión, explorando problemas en la intersección del campo de la salud mental y la educación, y el de la Comunicación social, considerando la perspectiva de Derechos e Inclusión Social como eje de la Educación y la Salud Mental. El proyecto no se propone trabajar “para” o “en” las escuelas, sino con las comunidades escolares, por lo cual, docentes de cada una de las escuelas se han integrado al equipo a partir del proceso de trabajo compartido.

► 1. Planteo del problema

Buscamos explorar hasta qué punto el manejo de herramientas teóricas en salud mental por parte de los docentes, permite mejorar el vínculo pedagógico y, con ello, también los aprendizajes y procesos de socialización de jóvenes y adolescentes. Ahora bien, cuando hablamos de herramientas teóricas en salud mental, no nos estamos refiriendo a un conocimiento al estilo de la “educación para la salud” con el objetivo de “detección temprana” de “patología”. Al contrario, pensamos en una formación que permita revisar críticamente varios aspectos centrales del discurso pedagógico.

En primer lugar, siguiendo los lineamientos de la Ley Nacional de Salud mental, examinamos el lugar de la (1) “ideología de la normalidad” (Rosato-Angelino, 2010), ese repertorio de saberes y prácticas que han organizado en la modernidad el dispositivo sanitario y el pedagógico (Canguilhem, 1976), en torno a la “educabilidad” de los sujetos (Baquero, 2002). Dicho rápidamente, una estandarización de conductas devenida en norma que permite identificar las respuestas esperadas como “normales”, y ubicar a los diferentes como “anormales”. Es decir, dichas respuestas son clasificadas conforme un repertorio de expectativas de aprendizaje, cuyo origen y condiciones de producción social han sido naturalizadas: funcionan como ideología. En este sentido, cabe plantear que (a) la “educabilidad” nunca es un atributo del individuo, sino que se conforma en una relación social. Y (b) la normalidad opera como ideología en la medida en que oculta las condiciones de su producción y, en ese sentido, ordena la trama simbólica en la que se producen los procesos educativos en términos de procesos de subjetivación, es decir, de procesos de producción de subjetividad y de reproducción social.

En segundo lugar, la producción social de la “normalidad” –en términos de procesos subjetivos– se entrama con el segundo concepto clave, el lazo social (2). En términos de la salud mental, lazo social no es una mera interacción, sino que supone una relación establecida desde una mutua representación interna de un sujeto con otro (Pichón Rivière 1982). La idea de lazo permite comprender al vínculo pedagógico en términos inescindiblemente sociales, no como una relación entre individuos. Al mismo tiempo, la idea de lazo, permite asumir que el sujeto pedagógico no es “lo dado a la institución escolar”, sino aquel que se produce laboriosamente en las relaciones sociales que ella promueve y excluye, legitimando y deslegitimando prácticas, saberes, personas. Atender a las determinantes sociales de la educación, no implica pensar que cada niño o niña que llega a la escuela está completamente determinado por el entorno familiar y social del que viene. Es decir, la escuela tiene mucho por hacer como espacio de socialización por fuera del entorno familiar, y ese papel, completamente clave, requiere de adultos “consistentes” que puedan “alojar” a las nuevas generaciones.

Por último, este proyecto se plantea estudiar (3) el lugar de la transmisión intergeneracional en los aprendizajes escolares, partiendo de una conjetura acerca de la dificultad que dicha operación subjetiva implica para jóvenes y adultos. En este sentido, vale destacar que en contra de la formación docente clásica que exige saber “exponer” y “motivar” a los alumnos, la salud mental ofrece una herramienta clave para toda relación, especialmente en contextos complejos, cual es la “escucha” como primera habilidad comunicativa.

► 2. Relevancia de la investigación

Este proyecto se plantea avanzar en una dirección abierta años atrás mediante el Proyecto de Innovación Acompañamiento Pedagógico en dispositivos de Salud Mental para jóvenes y adolescentes. Dicho proyecto consistía en acompañar las trayectorias educativas de jóvenes que asistían a dispositivos terapéuticos de salud mental. Durante 2014 y 2015 tomamos contacto con diferentes escuelas secundarias y organismos como la Departamental de Escuelas y las Supervisiones de Secundaria, con los Equipos de Orientación Educativa, los Polos de reingreso. En ese marco dimos forma a la hipótesis en exploración, a saber que es importante acercar herramientas del campo de la salud mental a fin de poder mejorar las intervenciones pedagógicas en contextos complejos.

La escuela secundaria es, sin duda, objeto de preocupaciones que suelen ser expresadas en el sintagma “crisis”. En efecto, podemos reconocer diversas manifestaciones de ello, como el bajo rendimiento según estándares de calidad (PISA 2012), el aumento de casos de violencia (el llamado

Bullying y actos homicidas, que suelen ocupar las primeras planas de los medios), a los que se suman problemáticas como la salud sexual y reproductiva y las adicciones. Si bien hay políticas públicas destinadas a atender dicha problemática, como la ampliación de la escolaridad obligatoria (Ley Nacional de Educación), la Asignación Universal por Hijo, y la fuerte inversión en programas como Volver a la escuela, Conectar igualdad y Progresar, las dificultades persisten comprometiendo la escolarización y la inserción social de los jóvenes. En esa situación, la expresión habitual de los adultos “no sabemos más qué hacer”, puede ser pensada como síntoma en relación con el vínculo pedagógico.

El vínculo pedagógico entraña una relación de trasmisión cultural entre generaciones y asume características peculiares en la escena de la escuela secundaria. El crecimiento como diferenciación comienza con la vida misma, pero en la adolescencia parece cobrar nueva magnitud, en un esfuerzo mayor por la elaboración de la pérdida de la infancia para “ganar” en crecimiento y autonomía. Así, en la formación docente vale la pena detenerse a reflexionar sobre el hecho de que los referentes escolares intervenimos en buena parte de los avatares en que niños y adolescentes juegan su crecimiento intra e intersubjetivo y que es preciso no perder de vista ellos son, antes que nada, sujetos de derecho. Resulta clave cuidar el respeto a sus derechos, es decir, no transformarlos en objeto de intervenciones en nombre del “interés superior del niño y del adolescente”.

La experiencia de la escuela secundaria está inextricablemente ligada a estas particularidades y, al mismo tiempo, para los adolescentes, transitar y terminar la escolaridad entraña por un lado las obligaciones parentales y del Estado y por otro, el sostén de un proyecto de vida culturalmente sancionado como positivo. Y en efecto, estudiar puede ser parte del proyecto de vida de un joven, soporte subjetivo del lazo social. La escolaridad es un aspecto relevante en el contexto de servicios de salud mental destinados a esta población y, correlativamente, también es prioritario que los docentes de escuelas secundarias cuenten con recursos simbólicos y teóricos para acompañar tales procesos. Este proyecto se propone hacer un aporte en ese sentido, produciendo cooperativamente conocimiento basado en una referencia empírica local en torno a la articulación pedagogía y salud mental en escuelas secundarias y, al mismo tiempo, busca generar una red local interinstitucional para estudio de la problemática y, finalmente, y finalmente, optimizando los recursos humanos y técnicos de la Universidad, y socializar dichas producciones.

➤ 3. Metodología, estrategias de intervención

La metodología de trabajo se acerca a la investigación –acción propuesta por Ander Egg, y adopta una perspectiva interdisciplinaria, interinstitucional, e intersectorial en educación y salud mental. En el proceso de producción, el equipo, situado en una inserción territorial determinada, organiza instancias de planificación y ejecución colaborativa de distintas intervenciones pedagógicas. Dichas instancias se acompañan de un momento de reflexión sobre los emergentes situacionales que son recuperados en espacios de estudio abiertos. Finalmente, el proceso incluye instancias de supervisión para lo cual se ha adaptado la herramienta de la clínica psicoanalítica.

La estrategia general es el trabajo interdisciplinario e intersectorial para investigar e intervenir en los problemas más urgentes de la escuela secundaria, conforme a las nuevas políticas públicas en materia de derechos de niños y adolescentes y en salud mental y discapacidad. En ese marco, se prevén acciones específicas: Intervenciones pedagógicas situadas 1: espacios de formación en salud mental, discapacidad, vínculo pedagógico y lazo social. Sobre estas situaciones se testearán las hipótesis a estudiar. Intervenciones pedagógicas situadas 2: trabajo de articulación con los equipos docentes de las escuelas para el acompañamiento de la trayectoria escolar. Sobre estas situaciones se testearán las hipótesis a estudiar. Seminarios de formación Internos, recuperación de emergentes e instancias de supervisión. Producción de materiales educativos y creación de espacios de divulgación de las producciones.

Por último, cabe una referencia a los criterios para seleccionar las escuelas y, dentro de ellas, a los referentes escolares para el trabajo. En primer lugar, atender que: a) presenten distintas realidades en cuanto a la matrícula y situación en cuanto a la disponibilidad de configuraciones de apoyo, es decir, que presenten mayores necesidades por complejidad o por falta de recursos; b) reciban población de sectores populares, que sufran distintos modos de estigmatización, y c) trabajen en procesos

de integración de jóvenes con discapacidad. Los referentes escolares se incluirán a partir de la decisión voluntaria, mediante una convocatoria invitación amplia que incluye a directivos, docentes y no docentes, y que permanece abierta durante el desarrollo del proyecto, del mismo modo que para los alumnos. En el apartado que sigue, examinamos algunos resultados preliminares en este sentido.

► 4. Resultados y discusiones: Desafíos para la construcción de una experiencia de intervención de acompañamiento

Las prácticas escolares tradicionales –incluidas las palabras, y saberes– generalmente ubican en el alumno (y sus condiciones sociofamiliares-afectivas) la causa de los problemas de aprendizaje. Al depositar las responsabilidades del fracaso en la “naturaleza (in)educable de los jóvenes”, el lugar docente queda a salvo de cualquier cuestionamiento sobre sus dificultades y limitaciones para enseñar. El lugar docente, empero, tampoco se construye a partir de decisiones voluntarias individuales; también que requiere un ejercicio de elucidación de sus condiciones de producción.

Desde la conformación de los Estados nacionales, la necesidad de universalizar la educación ha planteado a la escuela el desafío de la inclusión de todos, lo que la confronta –particularmente a los docentes en el día a día– con el problema de la heterogeneidad y las diferencias. La exclusión producida siempre fue, sin embargo, escandalosa y las luchas sociales en torno a ello obligaron a ensayar diferentes configuraciones de apoyo para la tarea docente a lo largo del tiempo. Las formas han variado desde la educación diferencial hasta las actas de integración, pasando por el “grado lento”; desde el gabinete al acompañante terapéutico. Pero más allá de cualquier otra característica, dichas configuraciones de apoyo dejan todo en el mismo lugar cuando reproducen la lógica que describíamos antes, es decir, la práctica tenaz de ubicar al joven en lugar de objeto de intervenciones, obturando toda posibilidad de subjetivación.

El “chico-problema” es un sintagma que expresa cabalmente esta idea que libera a la escuela de las responsabilidades que le caben, como si se tratara de un mero “receptor” de alumnos. La escuela es una –entre otras, pero una al fin– verdadera usina generadora de “este tipo de alumno”, aunque la institución escolar y la pedagogía han construido un discurso que les impide ver hasta qué punto son ellas mismas las que producen discapacidad, haciendo depositario al joven individualmente de una causalidad que es social. Esta es la clave del dispositivo escolar que actúa reproduciendo el etiquetamiento y patologización de los jóvenes (Korinfeld, 2009), particularmente, en los provenientes de sectores sociales empobrecidos.

Nos planteamos organizar un dispositivo de acompañamiento pedagógico que no quede entrampado en la lógica de la normalidad, enfatizando la importancia de la “posición” generacional del docente como adulto significativo en el vínculo pedagógico. En lo que sigue, examinamos algunos de los puntos clave de los avances.

1.- El desarrollo realizado abona la tesis sobre el valor heurístico del trabajo territorial: en este proyecto la experiencia de pensar y sostener intervenciones constituye una instancia decisiva de la producción de conocimientos antes que una instancia de mera “aplicación” técnica. Esta decisión se funda en la índole epistémica y política de los puntos de partida teóricos, que se resisten al tratamiento de un contenido curricular común de la formación docente; antes bien, su comprensión requiere una experiencia viva sobre la que se pueda volver críticamente. Esa dimensión vivencial, ofrece la fuerza para una reflexión que permita “comprender con el cuerpo” ciertos conceptos, como el de ideología de la normalidad, que contrarían un sentido común –cultural y académico– muy tenaz, fuertemente instalado.

Es decir, la idea de formación que anima a este proyecto es la centralidad de la acción, esto es, el valor pedagógico del trabajo. Dicho valor pedagógico surge de la puesta en acto de saberes para organizar y sostener las intervenciones, y en éste punto ubicamos uno de los materiales principales –insustituible– de nuestro programa; el otro material clave tiene que ver con distintas instancias de debate, escritura, estudio y supervisión. En dichas instancias, se abren los espacios de producción teórica del proyecto.

2.- Hemos aprendido en diálogo con la salud mental, el valor de la “escucha” como recurso

pedagógico, la escucha como derecho correlativo a la necesidad de “ser escuchado” y la escucha como la posibilidad de “emergencia de un sujeto inesperado” (Carballeda, 2014). En efecto, una configuración puede ser “nueva” en términos de su creación o denominación, pero si está organizada sobre la creencia de que “ya sabemos todo lo que hay que saber” sobre el alumno; si por esto mismo se hace completamente prescindible la palabra del sujeto; y si, en consecuencia, a éste sólo le está reservado el lugar de responder de una determinada manera; éste será, pues, un dispositivo normalizador en términos de sus efectos objetualizantes. Para evitar este deslizamiento patologizador estigmatizante, pues, cabe un tercer recaudo.

3.- Cambiar el punto de partida, de la derivación a la demanda: la demanda que íbamos a escuchar sería ante todo la de los jóvenes, y especialmente, la de quienes más problemas tienen para transitar en la escuela. Ahora bien, estos jóvenes suelen ser, justamente, quienes más dificultades tienen para hablar, porque no tienen la experiencia de un espacio de escucha que habilite su palabra y de ese modo, no se instituyen en sujetos de una demanda espontánea, explícitamente. Antes bien, sus demandas suelen aparecer de un modo difuso, y es preciso aprender a “escucharlas”. El nuestro es todavía un dispositivo en pleno proceso de construcción y siendo, de alguna manera, en última instancia, un grupo “extranjero” en la escuela y es en ese contexto en el que nos encontramos aprendiendo a escuchar.

Ahora bien, dentro de este punto, fue preciso crear condiciones para la emergencia de la demanda: en relación con los jóvenes, nos planteábamos construir un vínculo pedagógico a partir del cual los propios alumnos pudieran expresar sus necesidades y demandas. En relación con los equipos docentes de las escuelas nos planteamos que la participación debía ser voluntaria, sin limitar a directivos y docentes, extendiendo invitación a preceptores y ordenanzas, incluyéndolos en las decisiones y en las instancias de formación.

El primer objetivo fue institucionalizar un espacio que pudiera ser referenciado por los alumnos como lugar para plantear demandas relativas a lo escolar, y no simplemente responder a imperativos institucionales –de los adultos– sobre los jóvenes estudiantes. En esa dirección, nos planteamos como estrategia cuidar que las actividades sean universales y no para algunos sujetos específicos, es decir, las intervenciones fueron para toda la comunidad y no para “los chicos problema”. Progresivamente, en la medida en que los profesores manifestaban voluntad de incluirse en el proyecto, se organizaron actividades con los cursos que éstos tenían a cargo. Cuando el profesor tiene más de un curso a cargo, en acuerdo con el equipo de asesoría, tutoría y directivos, se priorizan aquellos que los docentes ubicaban con mayores dificultades.

5.- Reflexiones sobre la interdisciplina como decisión teórico metodológica: si bien la interdisciplina se ha consolidado como perspectiva para práctica en el campo de la salud mental, la reflexión teórica resulta escasa, todavía hoy la referencia más recurrente es el breve ensayo de A. Stolkiner (1999). Quien explicó tempranamente la importancia de la interdisciplina fue Jean Piaget; decía: “nada nos compele a dividir lo real en compartimentos estancos, o en pisos simplemente superpuestos que corresponden a las fronteras aparentes de nuestras disciplinas científicas, y, por el contrario, todo nos obliga a comprometernos en la búsqueda de instancias y mecanismos comunes. La interdisciplinareidad deja de ser un lujo o un producto ocasional para convertirse en la condición misma del progreso.”⁹⁴ Retomando ese trabajo de Piaget, en el campo educativo ha sido más trabajada aunque emergió como problemática de la formación de posgrado y al desarrollo de la investigación, como el trabajo de N. Elichiry (2009). Es decir, no ha sido adoptada como criterio de integración de equipos docentes, hasta la última década, a partir de la inclusión educativa de personas con discapacidad. Al contrario, la organización escolar ha sido siempre de corte unipersonal, el/la profesor/a, el/la asesor/a, el/la directora/a.

En el campo de la salud mental, en cambio, la observación de Piaget sobre la complejidad, parece ponerse en acto desde el vamos. La salud mental emerge críticamente contra el poder psiquiátrico del modelo médico hegemónico tradicional. Así se constituyó como campo problemático heterogéneo y se planteó intervenciones intersectoriales e interdisciplinarias. En esa inteligencia, las demandas en salud mental siempre se plantean como problemas complejos para los que el trabajo interdisciplinario e intersectorial resulta la modalidad de intervención adecuada, pese a que su realización siempre

94 Piaget, Jean, “La epistemología de las relaciones interdisciplinarias”, en *Mecanismos del desarrollo mental*, Ed. Nacional de Madrid, p. 141.

implica enormes desafíos en términos del proceso grupal.

Pedagogía y salud mental tienen como rasgo común corresponderse con las dos instituciones normalizadoras por excelencia; en segundo lugar, también tienen en común una heterogeneidad epistemológica constitutiva, tanto que dentro de cada una de ellas hay perspectivas antitéticas por completo, las psicologías del yo, y las del inconsciente; o la pedagogía por objetivos y la pedagogía de la liberación, por citar antinomias reconocidas. La perspectiva de nuestro proyecto, pues, se inscribe en ciertas opciones teóricas de ambos campos, las pedagogías emancipadoras, y la perspectiva psicoanalítica; sin embargo, esta opción nos obliga a repensar seriamente aspectos de la subjetividad: mientras que para la pedagogía la subjetividad alude a procesos conscientes, para el psicoanálisis, no. Este es un punto completamente delicado en lo teórico que, sin embargo, no impide el trabajo interdisciplinario sobre las diferencias: en torno a situaciones concretas, unos “leen” de una manera y otros, de otra. Las diferencias se hacen presentes y se pueden comprender y sostener como tales.

Este proyecto se propone ofrecer una experiencia de trabajo colectivo interdisciplinario, al modo de la organización de los dispositivos de salud mental para el trabajo escolar. Como puede comprenderse, el valor heurístico del grupo interdisciplinario sólo puede ser objeto de experiencia, un hábito, y no un contenido a priori.

6.- Intervenciones pedagógicas en espacios no áulicos, el valor pedagógico del juego: en relación con el modo de trabajo, aunque no excluye las aulas, los espacios-tiempo privilegiados para nuestras intervenciones fueron aquellos lugares-momentos escolares no áulicos como el patio-recreo, el comedor-merienda, la biblioteca, es decir, espacios y tiempos de interacciones colectivas. Esta decisión generó algún desconcierto inicial, porque en nuestros hábitos, el acompañamiento pedagógico está asociado a la presencia de un adulto en el aula junto a un llamado “chico integrado” destinatario de la atención personalizada. En ese sentido, estaba fuera de los cánones imaginar una intervención pedagógica grupal, en lugares no convencionales como los seleccionados.

Las actividades desarrolladas tuvieron que ver con lo lúdico, juegos grupales y de mesa, la merienda, la expresión plástica y la música. En ambas escuelas el equipo de Acompañamiento Pedagógico participó “acompañando” actividades organizadas por la institución, colaborando de diverso modo: con fondos del proyecto, se adquirieron una serie de juegos de mesa como ajedrez, damas, y cartas; así como pelotas de fútbol. Se procuraron asimismo otros recursos como redes recicladas para demarcar canchas del fútbol-volley en una de las escuelas y para construir un juego gigante de ajedrez. En ambas escuelas se instalaron mesas de juegos de mesa. En el marco de las meriendas, el equipo ha colaborado con el comedor y en algunas ocasiones especiales, se prepararon tortas fritas, bajo la coordinación de los docentes de la casa.

Todas estas actividades transformaron espacio-tiempos escolares no áulicos en espacio-tiempos para una alternativa pedagógica, en la medida en que estuvieron organizadas y “destinadas” a los alumnos. Por ello, requirieron numerosas instancias de coordinación con los directivos y equipos de tutoría, así como también de pre-producción. Los estudiantes eran los responsables de diseñar y ejecutar la intervención pedagógica con los jóvenes. El equipo de docentes-referentes tuvo la responsabilidad de acompañar a las estudiantes en dicho proceso de planificación-ejecución, asegurar la logística y recursos así como organizar la formación teórica a partir de los emergentes señalados, y la supervisión del proceso de enseñanza aprendizaje de usuarios y del propio equipo docente.

7.- Nuevos dispositivos, experiencias de mixturas e invención: en diálogo con la salud mental, encontramos soportes y aportes teóricos que podían ayudar a pensar este proceso, especialmente algunos textos sobre nuevos dispositivos clínicos y modos novedosos de abordaje e intervención. Dentro de autores clásicos, recuperamos autores y experiencias como las de Maud Mannoni, atendiendo a una diferencia sustantiva, a saber, que ellos diseñaron una experiencia que combinaba escuela y clínica en una institución con internación. En nuestro caso, encontramos que experiencias como la de Michel Petit (2001) en relación con la lectura en contextos vulnerados, permiten recuperar el papel subjetivante de la lectura y la palabra; dentro del campo clínico en nuestro país, examinamos algunas experiencias como las de dispositivos grupales en sala de espera en Hospital Gutiérrez (Ragatke y Toporosi, 2010) y una experiencia local, un espacio de lectura creado como dispositivo de sala de espera (López Segura, 2007). En este tránsito pensamos un dispositivo de acompañamiento escolar organizado contra la lógica del etiquetamiento y la patologización.

Finalmente, en una suerte de “nueva vuelta” en la espiral de este proceso, el dispositivo pedagógico

que hemos creado, adaptó una herramienta de la clínica en salud mental, a saber, el espacio de supervisión de nuestra práctica pedagógica de formación docente. Si bien es una entre otras estrategias de producción de reflexividad del proyecto, junto con los seminarios, las lecturas y las producciones escritas, la supervisión constituye, sin duda, una experiencia singular dentro de la propia experiencia de trabajo escolar, en la medida que supone un ejercicio crítico de interlocución con gran implicación subjetiva de los participantes. El valor formativo central, a nuestro entender, es el de ofrecer una experiencia de reflexión grupal desde una implicación subjetiva importante, que compromete por igual cuerpo y palabra. Aporta la posibilidad de volver a hacer reflexiva la propia experiencia, introduciendo en el dispositivo pedagógico una herramienta propia de la clínica, adaptándola a las condiciones específicas.

La supervisión supone permitirse la interpelación de la pregunta por lo que se está haciendo y recibir la mirada del otro, entre otras cosas. Pero su mayor valor pedagógico es el ofrecer la posibilidad de una reconfiguración del lugar docente imaginario. Dicho imaginario puede sintetizarse en dos versiones igualmente falsas que elegimos definir en dos metáforas: o el Quijote omnipotente, o la pobre víctima impotente. La reconfiguración de estas posiciones se hace posible en la supervisión porque ofrece oportunidad para tres movimientos subjetivos: ver relaciones donde veíamos individuos o fenómenos aislados, establecer diferencias donde no las veíamos, y sustituir certezas por preguntas. Estos movimientos hacen aparecer un "Otro", y dejamos de estar solos.

» BIBLIOGRAFÍA

- » BAQUERO, Ricardo (2003) "La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional". Serie Documentos de Trabajo, N°9. Universidad de San Andrés. Buenos Aires. [En línea] [Fecha de consulta: julio 2016] Disponible en: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT9-BAQUERO.PDF>
- » CANGUILHEM, Georges. (1976) Lo normal y lo patológico. Buenos Aires: FCE
- » CARBALLEDA, Alfredo JM "La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social" en Faraone, S. y otros Comp. (2015) Determinantes Sociales de la salud Mental en Ciencias Sociales. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26657. UBA Sociales. CABA
- » DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010) Descolonizar el saber. Reinventar el poder. Durazno, Ediciones Trilce
- » ELICHIRY, Nora (2009) "Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias." En Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educacional (Cap. 9). Buenos Aires: Manantial.
- » GONZALEZ SEGURA, Tania y GARAY, Silvina (2011) "De las prácticas actuales y la realidad transformadora de los escenarios" III Jornadas de Salud Mental y DDHH – FHAYCS UADER, Paraná
- » KORINFELD, Daniel. (2005). Psicopatologización de la infancia y la adolescencia. Publicado en Sexualidad, Salud y Derechos, Colección Ensayos y Experiencias N° 57. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. [En línea] [Fecha de consulta: enero 2014] Disponible en: http://manuelconcha.net16.net/web_documents/psicopatologizacion_de_la_infancia_y_la_adolescencia.pdf
- » MANNONI, Maud (2000) La educación imposible. México: Siglo XXI. 10ª. Edición
- » MUÑOZ, Carina (2015) Programa de formación docente - Acompañamiento pedagógico en dispositivos de Salud mental para jóvenes y adolescentes Informe Final Proyecto de Programa de Innovación e Incentivo a la Docencia – FCE – UNER, Paraná.
- » PICHÓN RIVIÈRE, Enrique (1982) El Proceso Grupal. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión
- » STOLKINER, Alicia (1999) La interdisciplina, entre la epistemología y las prácticas. Revista Campo Psi. Buenos Aires. Abril de 1999

Concepções de Educação dos Professores da Educação Básica na Região dos Inconfidentes [MG]: uma pesquisa em rede e em andamento

SAMPAIO, Ana / UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto – MG anamendess@yahoo.com.br

SILVA Marilene / UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto – MG ilenemary1990@hotmail.com

Eje: Formación y Trabajo Docente

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: Desenvolvimento Profissional Docente; Concepções de Educação; Pesquisa em Rede; Observatório da Educação; Iniciação à Docência.*

► Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar sobre as concepções de educação dos professores da Educação Básica inseridos no projeto de pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID. A investigação em andamento se dá em rede, por meio da parceria: 1) dos professores da educação básica, que atuam na no ensino fundamental e médio de ensino, das redes municipal e estadual do município de Mariana (MG) e Ouro Preto (MG); 2) das Universidades Públicas: UECE - Universidade Estadual do Ceará, UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo. A pesquisa tem o apoio do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES – Edital 049/2012) e realiza um estudo exploratório sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação continuada de professores na região dos Inconfidentes (MG). Nesse sentido a proposta de pesquisa do OBEDUC, com foco no desenvolvimento profissional docente assume como sua principal busca, fornecer elementos que permitam elucidar a preocupação que move esta pesquisa: qual a contribuição do PIBID para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica, em particular, para a melhoria e a inovação de sua prática de ensino? Para este trabalho fez-se uso de análise das entrevistas de sete professores da Escola Básica de unidades escolares das redes municipal e estadual de Mariana e Ouro Preto, que atuam na condição de pesquisadores colaboradores da pesquisa em questão.

► 1 Introdução

A proposta Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID articula experiências e estudos de grupos de pesquisa de três Programas de Pós-Graduação em Educação situados nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil. A pesquisa concentra esforços para compreender sobre como os professores se desenvolvem, tendo como foco a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica que participam do programa desde o ano de 2007, como co-formadores, vivenciando, também, o processo de desenvolvimento profissional docente centrado na escola.

Na sua elaboração, a pesquisa em andamento tem como objetivos: a) Identificar aspectos da experiência formativa do PIBID aos quais possam ser atribuídos contribuições para fomentar uma profissionalidade docente superadora da racionalidade técnica e que posicione os professores da Educação Básica como sujeitos produtores de saberes sobre sua profissão; b) Favorecer a pesquisa em rede

sobre desenvolvimento profissional docente, consolidando grupos de pesquisa nessa área vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação no eixo Nordeste e Sudeste; c) Organizar dados educacionais regionais no âmbito do eixo Nordeste e Sudeste, produzidos pelo INEP, como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre o perfil das escolas e dos professores que compõe o PIBID, assim como para fomentar novos estudos.

Dentre os envolvidos na pesquisa se encontram: estudantes de graduação (bolsa de iniciação científica), estudantes de pós-graduação (mestrandos e doutorandos) e profissionais docentes em exercício na escola pública (professores da Educação Básica), professores das Universidades envolvidas. A interlocução entre os envolvidos se constituem como ferramentas necessárias para o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa.

A pesquisa desenvolvida pelo Observatório da Educação (OBEDUC)⁹⁵ - Núcleo da Universidade Federal de Ouro Preto - realiza investigação qualitativa empírica exploratória sobre a experiência do desenvolvimento profissional de professores co-formadores do PIBID, envolvendo docentes da Educação Básica que atuam no PIBID nos Estados de São Paulo (São Paulo, Guarulhos e Diadema); Ceará (Fortaleza, Limoeiro do Norte, Crateús, Tauá e Crato) e Minas Gerais (Ouro Preto, Mariana).

Com esta orientação, a pesquisa envolve as seguintes etapas e procedimentos:

ETAPA 1: Levantamento fontes secundárias sobre o tema (Ano I)

- » Estudo bibliográfico sobre o tema e a metodologia;
- » Identificação das escolas e professores contemplados pelo PIBID;
- » Levantamento de indicadores sociais dos municípios e de desempenho das escolas.
- » Levantamento dos projetos de PIBID executado nas escolas;
- » Acesso as bases de dados do INEP (Censo Escolar, SAEB, Prova Brasil, Cadastro de Docentes);
- » Realização de reuniões técnicas para discussão dos dados secundários;
- » Definição de critérios de seleção dos docentes que participarão do estudo;

ETAPA 2: Levantamento de dados primários (Ano 2)

- » Preparação do protocolo e instrumentos da pesquisa para coleta de dados primários;
- » Contato inicial com os docentes selecionados;
- » Coleta de informações sobre o perfil dos docentes envolvidos no estudo;
- » Realização de entrevistas com os docentes.
- » Elaboração de relatórios parciais dos três núcleos;
- » Realização de reuniões técnicas para discussão dos dados colhidos.

ETAPA 3: Análise e consolidação dos dados (Anos 3 e 4)

- » Organização, tratamento e análise das informações com o software NVIVO9;
- » Realização de reuniões técnicas para discussão dos dados;
- » Elaboração de sínteses compreensivas e explicativas;

95 O Observatório da Educação é um programa federal, instituído pelo Decreto nº 5.803/2006 e que tem como objetivo fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de educação, por meio de financiamento de projetos elaborados e submetidos a editais pelos programas de pós-graduação de instituições bem avaliadas pela CAPES (RBPG, 2012)

» Redação do relatório final de pesquisa

Dentro da proposta metodológica da pesquisa, foram realizadas na sua segunda etapa – constituída de quatro etapas, relacionadas ao tempo total de quatro anos – entrevistas com os professores co-formadores do PIBID, em torno de duas categorias de análises: desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica. As entrevistas relatadas nesse trabalho foram realizadas a partir dessas categorias de análise, das quais desprenderam-se trinta e cinco temáticas, dentre estas: concepções de educação, objeto de estudo desse artigo. Vale destacar, que as análises das entrevistas em torno das concepções de educação, trazidas pelos professores do PIBID, foram realizadas à luz de especialistas sobre o tema e se evidenciam como significativas contribuições para a formulação de ações formativas voltadas para o desenvolvimento profissional docente.

➤ *2 Concepções de Educação: um contexto de análise*

A *Leitura do Mundo*, já referenciada por Freire (1996), mostra a necessidade de compreender a educação como instrumento de desenvolvimento da consciência crítica que favorece o protagonismo dos sujeitos que dela fazem parte.

Assim, torna-se imprescindível, dentro da sociedade contemporânea globalizada, que contempla tempos de grandes mudanças e incertezas, perceber as concepções de educação dos professores, bem como compreender o processo do desenvolvimento profissional docente, principalmente o ligado a sua formação, seja inicial ou em serviço.

Para Vieira Pinto (2007), é importante atribuir um caráter histórico e antropológico à educação, visto que o modo pelo qual a sociedade educa os homens reflete o desenvolvimento histórico, político, econômico, cultural e social. Ao contrário do sentido restrito que aliena os indivíduos, a concepção autêntica ou o sentido amplo em torno da educação conduz o sujeito para a consciência crítica, instrumento que emancipa a sociedade, os educadores e os educandos.

As entrevistas realizadas com professores na pesquisa *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID* propiciou o apurar da escuta e das análises, dentre outras, sobre concepções de educação, o que conduziu a elaboração de cinco descritores capazes de facilitar as análises dos dados levantados: 1) A Educação, ensino e a transmissão de informação; 2) A Educação na construção da sociedade: direitos e deveres; 3) Educação como respeito à diversidade; 4) Educação como desafios das políticas públicas; 5) Educação como valores da família e da sociedade. Vale destacar que estes descritores se referem, apenas, as concepções sobre educação, que se situam na primeira categoria de análise dessa pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente. Ao todo, as entrevistas realizadas transcorreram em torno de trinta e cinco temas distintos.

A seguir, seguem algumas falas dos professores- sujeitos da pesquisa- analisadas a partir dos três primeiros descritores citados. As análises foram conduzidas à luz de especialistas de diversas áreas do conhecimento.

➤ *Descritor I: A Educação, o ensino e a transmissão de informação*

Das análises realizadas, nota-se ser, ainda, comum entre os docentes trazer a ideia de educação não diferenciada da ideia de ensino. O ajuste dessas duas concepções distintas, porém complementares, perpassa pela necessidade de compreender o processo educativo de uma forma mais ampla, o que acarretaria mudanças, sobretudo, na área metodológica do processo de ensino e aprendizagem.

Professor I: “Como eu posso definir educação... ah educação é assim ensino, aprendizagem, né? Eu num sei uma concepção assim mais resumida eu diria isso ensino, aprendizagem, conhecimento”.

Para Pinto (2007), Brandão (1981), o ato de educar para o desenvolvimento não se reduz à transmissão de conteúdos particulares de conhecimento, nem tampouco o ensino de determinadas matérias; é muito mais do que isto.

Ainda segundo Pinto (2007) educar trata-se de preparar o educando para um novo modo de

pensar e de sentir a existência em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação com o seu país, que precisa de sua visão crítica e do seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; é mais do que simplesmente ensinar, mas fazê-lo compreender o que lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade.

Essa transformação está intimamente interligada ao processo formativo, que inclui saberes importantes para a educação do sec. XXI, onde o avanço tecnológico e, conseqüentemente o acesso à informação, veicula em velocidade extraordinária no cenário globalizado das sociedades modernas. Assim, é importante ressaltar que as informações estão acessíveis por vários meios, em vários lugares e de diferentes formas, não necessariamente em lugar estático, como em anos anteriores, no caso das escolas.

Segundo Luckesi (1996), adquirir conhecimentos não é compreender a realidade retendo informação, mas utilizar-se desta para conhecer o novo e avançar, pois, quanto maior for o entendimento do mundo, mais satisfatória será a ação do sujeito sobre este.

Pensando assim, as informações facilitam no processo de cognição, mas, por si só não realizam efetivamente o conhecimento.

Sem dúvida, é inegável a importância das novas tecnologias como importante recurso no processo de ensino aprendizagem, porém, não se pode desconsiderar que o papel do professor como mediador das informações é extremamente importante para a construção do conhecimento dos alunos. Esse processo deve ocorrer de forma compartilhada, a fim de que a informação seja “ transformada” em conhecimento a favor da educação.

Segundo Fernandes (2001), “acesso, informação e conhecimento são entidades cada vez mais vitais em um mundo altamente competitivo e conectado, e quem não as conseguir estará à margem de oportunidades”.

Portanto, é importante que essas distintas concepções sejam cada vez mais ajustadas no processo de desenvolvimento profissional docente, sobretudo no que toca a formação, que deve se caracterizar como processo contínuo.

Professor II: “Eu acho que é transferência, transferir conhecimento. Tanto pode eu receber de alguém, de alguma coisa, de algum momento né? E aí eu tô entrando no ensino aprendizagem. Educação, é, não sei colocar em palavras... É que sempre vem aprendizagem, nunca vem educação, né?”

Na análise da fala do professor acima, percebe-se, também, que apesar da distorção existente entre as concepções de informação e conhecimento, o mesmo mostra uma clareza de que a educação não se encontra restrita ao processo de ensino aprendizagem, estando para além das perspectivas metodológicas desse processo.

► *Descritor II: A Educação na construção da sociedade: direitos e deveres*

Tanto quanto o primeiro dos direitos sociais dos cidadãos, previstos na Constituição Federal (1988), a educação é, também, definida, no ordenamento jurídico brasileiro como dever do Estado.

Para Cury (2002), do direito advém prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Enquanto que do dever nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivar o direito como o Estado e seus representantes, quanto da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações. Tais afirmações podem ser contempladas nas falas de alguns professores, que veem na educação um direito capaz de trazer mudanças significativas para a sociedade. Segundo Cury (2007), países em todo o mundo veem buscando garantir, em seus textos legais, o direito de acesso, permanência e avanço de seus cidadãos à educação escolar básica. Para este autor:

“...a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho. É um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil. (Cury, 2007 p.117)

Segundo Cury (2007), a educação como direito público subjetivo⁹⁶ se ampara como direito social da sociedade, que possui sanção explícita para os responsáveis (governantes ou pais) quando de sua negação ou omissão para o indivíduo - cidadão. Vale destacar, que para os anos obrigatórios, não há discriminação de idade. Ou seja, qualquer jovem, adulto ou idoso tem este direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes.

Nessa via de mão dupla de direitos e deveres, a educação ao mesmo tempo que se consagra como direito social vigente, se destaca, também, como instrumento de reconhecimento, valorização e apropriação do mesmo.

Professor III: “É meio que você sabe dos seus direitos, conhece os seus direitos e pratica também, e deve praticar os deveres. Educação, através da educação a gente constrói o mundo.”

Observando esse contexto e analisando as falas dos professores investigados, percebe-se uma compreensão unânime, no tocante a educação como instrumento a serviço da transformação da sociedade. Nesse sentido, Freire (2003), releva a necessidade de pensar o homem, a sociedade e suas relações. Para este educador, é fundamental discutir acerca da educação brasileira, dentro da perspectiva de uma educação libertadora, capaz de tornar o educando sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento, e que tem no professor um corresponsável, em potencial, nesse processo de conquistas.

Professor IV: “Eu vejo a educação como algo que você pode melhorar nessa sociedade. E melhorar o próprio ser humano.”

Professor V: “Educação é a grande formadora da sociedade, sem educação se forma uma sociedade torta. E melhorar o próprio ser humano.”

► *Descritor III – Educação como respeito à diversidade*

Nas entrevistas percorridas em torno das concepções de educação dos professores da educação básica, sujeitos da pesquisa, surgiram respostas que ligavam de forma estreita a educação às questões relacionadas à diversidade sócio cultural, econômica e política advinda de uma sociedade plural.

Essa unidade temática: diversidade, apesar, de ser reconhecida por parte de muitos professores como algo novo, esta se coloca desde os primórdios da humanidade. Porém, apenas, a partir do final do século XX é que tal tema suscita discussões em torno das diferenças e conseqüentemente das desigualdades enfrentadas na sociedade. Neste contexto, pode-se afirmar que a comunidade escolar é composta por diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos, etc.

A escola, porém, vem enfrentando severas dificuldades não, apenas no que se refere ao conhecimento sobre a diversidade humana, como em trabalhar com esta mesma diversidade, uma vez que resiste a práticas pedagógicas inovadoras, e ainda, conserva concepções e práticas pautadas em um ensino homogeneizador, que não reconhece as diferenças.

Segundo Carvalho (2002, p.70): “Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças.”

Corroborando com Carvalho (2002), Araújo (1988, p.44) afirma que:

“[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.”

Para Araújo (1988), a realidade educacional contemporânea vem colocando a escola pública como o palco da diversidade, pois ali se encontram alunos de diferentes grupos. A diferença entre os grupos é visível, mas a formação dos professores voltada para as diferenças e a oportunização do direito à

96 ...quando nascem os chamados direitos públicos subjetivos, que caracterizam o Estado de Direito. É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos. (Bobbio, 1992, p.61)

educação para todos, ainda parece ser algo obscuro e, pouco compreendida, diante da magnitude que se refere o trabalho com o diversidade humana.

A educação inclusiva precisa ser reconhecida não, apenas como uma ação pedagógica, mas política, cultural, social a favor do direito de todos a uma educação de qualidade e de um sistema educacional organizado e inclusivo.

Para Carvalho (2000), é imprescindível que a escola seja inclusiva, é urgente que sua proposta pedagógica se redefina em torno de uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças.

A educação inclusiva visa desenvolver valores educacionais e metodologias que permitam desenvolver as diferenças através do aprender em conjunto, buscando a remoção de barreiras na aprendizagem e promovendo a aprendizagem de todos, principalmente dos que se encontram mais vulneráveis, em contraposição com a escola tradicional, que sempre foi seletiva, considerando as diferenças como uma anormalidade e, desenvolvendo um ensino homogeneizado. Acerca dessas questões, as vivências e experiências formativas dos professores parece ter muito a dizer:

Professor VI: “Mas é uma tentativa de fazer, não acho que seja moldar não. Num vou educar para moldar não, mas para fazer o ser humano crescer né? Porque um ser humano é diferente do outro, mas existe a necessidade da convivência né. É essa convivência, eu acredito que seja a liga das relações.”

Professor VII: “Educação é você respeitar o direito do outro”.

► 3 Conclusão

A participação dos professores envolvidos na pesquisa *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID* revela, de variadas formas, como vem se constituindo o processo de formação continuada desses sujeitos durante o transcorrer da pesquisa.

Assim, a pesquisa envolve experiências e práticas dos docentes, promovendo um encontro entre teoria e prática e constituindo-se em experiência privilegiada da formação desses profissionais.

Junto a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9394/96) cresce, de forma significativa, a preocupação com a formação docente: inicial e continuada. dos professores que atuam não, apenas, na educação básica, mas, também, no ensino superior.

As pesquisas relacionadas à formação e profissão docente indicam que os professores veem, cada vez mais, ressignificando a compreensão da sua prática pedagógica, através da mobilização dos seus saberes profissionais. Dessa forma, constata-se, assim, que sua trajetória, vem adquirindo o poder de construção e reconstrução dos seus conhecimentos, de acordo com as suas experiências e necessidades formativas e profissionais.

É nesse contexto que, ainda de forma tímida, a partir dos anos 90, estudos e pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, construindo um caminho oposto às abordagens que desprestigiam a formação em serviço.

Cresce, desde então, a importância de considerar os saberes e as vivências docentes como forma de se pensar a formação numa abordagem que contemple não, apenas a formação acadêmica, mas que envolva o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional da profissão docente. “São os saberes práticos, integrados à prática docente que formam “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF,2012 p. 49)

Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos e pesquisas anteriores que reduziram a profissão docente a um conjunto de competências e habilidades técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional. Acrescenta ainda o autor 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

quotidiano dos professores” (p. 19).

Em anos mais recentes, essas noções de formação se expandem e evoluem, mais ainda, não só a nível conceitual, mas, sobretudo, epistemológico. Propugnadas por alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Garcia (2009), o enfoque passa a ser dado às discussões analíticas no processo de desenvolvimento profissional docente, cujo conceito acabou por substituir a concepção tradicional de formação inicial e continuada.

Tal concepção sofreu modificações na última década, em decorrência da evolução do entendimento de como ocorrem os processos de aprender a ensinar. Assim, o desenvolvimento profissional docente passou a ser considerado como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional (André, 2010; Garcia, 2009).

Nessa atualização do conceito, fica mais claro o caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional. Indica, ainda, que esses processos visam promover mudanças na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, bem como prestar muita atenção às representações, crenças e preconceitos dos professores, porque estes elementos influenciam a aprendizagem da docência e possibilita ou dificulta as mudanças. Por fim, a visão da identidade profissional como elemento inseparável do desenvolvimento profissional, vez que envolve fatores que afetam a escola, as reformas e os contextos políticos (Garcia, 2009).

Portanto, na leitura dos autores que recentemente vêm estudando o problema da educação com foco analítico no desenvolvimento profissional docente, verifica-se que a atuação destes deve ser pensada como um aprendizado ao longo da vida. Isso implica no envolvimento dos professores em processos intencionais, planejados e reflexivos que possibilitem mudanças (constantes) em direção às práticas efetivas em sala de aula.

Assim, o debate sobre os processos formativos pelos quais os professores produzem tanto uma compreensão mais larga dos saberes presentes em seu fazer pedagógico quanto dos aspectos estruturais que potencializam e/ou condicionam seu trabalho, faz com que o desenvolvimento profissional docente se constitua, cada vez mais, como tema emergente no campo da pesquisa educacional.

Nesse sentido a proposta de pesquisa do OBEDUC, com foco no desenvolvimento profissional docente assume como sua principal busca, fornecer elementos que permitam elucidar a preocupação que move esta pesquisa: qual a contribuição do PIBID para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica, em particular, para a melhoria e a inovação de sua prática de ensino?

Nesta mesma direção, a investigação aportará dados sobre como políticas de formação apoiadas no princípio da articulação universidade e escola, teoria e prática e parceria entre pares intervêm na renovação dos saberes e práticas docentes, na reconfiguração de sua profissionalidade.

► Referência Bibliográfica:

- » André, Marli et al. *Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação & Sociedade, n° 68, p. 301-309, Dezembro, 1999.*
- » Araújo, Ulisses Ferreira de. *O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44.*
- » Bobbio, Norberto. *A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992*
- » *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília. Recuperado em 10 abril 2016, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm*
- » _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N. 9.394/96*
- » _____. *Lei do Plano Nacional de Educação – Lei N. 10.172/01*
- » _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei N. 8.069/90*
- » _____. *Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação.*
- » Candau, Vera Maria Ferrão. *Formação Continuada de Professores/as: questões e buscas atuais. In: REALI, Aline Maria M.R., MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.) Formação de Professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.*
- » Carvalho, Rosita Edler. *Removendo Barreiras para a aprendizagem. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 70, 75, 106, 111, 120, 174.*
- » Cury, Carlos Roberto Jamil. *Legislação Educacional Brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.*

- » *Farias, Isabel Maria Sabino de, Aprender a Ser Professor: aportes de pesquisa sobre PIBID, José Rubens Jardimino Magali Aparecida Silvestre (Orgs) Paco Editorial, São Paulo, 2015*
- » *Fernades, A. Administração inteligente. São Paulo: Futura, 2001*
- » *Freire, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.*
- » *Garcia, Carlos Marcelo. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.*
- » *Gatti, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37, p. 57 – 70. jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>*
- » *_____. Horton, Myles. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.*
- » *_____. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. Paulo Freire, 25° Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (coleção leitura).*
- » *Jardilino, J. R. L.; Nosella, P. (Org.). Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo: Terras do Sonhar; Edições Pulsar, 2005.*
- » *Luckesi, C. C. e Passos, E.S. Introdução à filosofia: aprendendo a pensar. São Paulo: Cortez, 1996.*
- » *Nóvoa, Antônio; Finger, Matthias (org). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.*
- » *_____. O regresso dos professores. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.*
- » *Rodrigues Brandão, Carlos. O Que é Educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.*
- » *Tardif, M. Saberes Docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2012*
- » *Vieira Pinto, Álvaro. Sete Lições sobre Educação de Adultos. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.*

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL 2DO. CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Sanséau, María Teresa / mteresanseau@gmail.com

Zampatti, María Cecilia / mczampa11@gmail.com

Massara, Belén Fernández / miacaiara@ahoo.com.ar

Alberdi, Sandra / alberdisandra@hotmail.com

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACION DOCENTE N° 22 "ADOLFO ALSINA"

Eje: Formación y Trabajo Docente

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras claves: lectura, escritura, intervención didáctica, propuesta didáctica, representaciones docentes.

► Resumen

A partir de ciertas tensiones surgidas entre practicantes y docentes orientadores/as en torno al abordaje de la lectura y la escritura en el 2do. Ciclo de la Educación Primaria, nos interesa indagar estas prácticas y las representaciones asociadas a ellas, para generar conocimiento teórico pero también para incidir en la formación docente de los/las estudiantes, atendiendo a la propuesta curricular del área *Prácticas del Lenguaje*. Seleccionamos desde el Instituto de Formación Docente N° 22 "Dr. Adolfo Alsina", las escuelas asociadas EP N° 8 y EP N° 59 del distrito de Olavarría (Buenos Aires), en el período 2016-2017.

Esta investigación se enmarca en un diseño metodológico fundamentalmente cualitativo, de tipo exploratorio, que tiene por objeto la generación de teoría en el marco de la Teoría Fundamentada. Nuestra propuesta de investigación apunta a un doble objetivo: la producción de conocimiento teórico del campo de la Formación Docente y sus posibilidades de transferencia a las prácticas formativas como a la enseñanza en el nivel primario, específicamente en el área de *Prácticas de Lenguaje*. Y en vinculación íntima con los objetivos de nuestra investigación, apuntamos a dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las prácticas cotidianas de enseñanza y de aprendizaje respecto de los procesos de lectura y de escritura?, ¿cuáles son las intervenciones y estrategias didácticas que se ponen en marcha en estos procesos?, ¿cuáles son las representaciones de docentes y docentes en formación sobre las dificultades relativas a la lectura y escritura, y de qué modo impactan en la producción de propuestas didácticas?

Hasta el momento, hemos estado realizando observaciones de clases de docentes en actividad y residentes, registros fotográficos de carpetas y del ambiente alfabetizador, entrevistas a directivos y docentes, con vistas a emprender el proceso de tabulación, análisis e interpretación de los datos.

► Presentación del problema

A partir de ciertas tensiones surgidas entre practicantes y docentes orientadores/as en torno al abordaje de la lectura y la escritura en el 2do. Ciclo de la Educación Primaria, nos interesa indagar estas prácticas y las representaciones asociadas a ellas, para generar conocimiento teórico pero también para incidir en la formación docente de los/las estudiantes, atendiendo a la propuesta curricular del área *Prácticas del Lenguaje*. Seleccionamos desde el Instituto de Formación Docente N° 22 "Dr. Adolfo Alsina", las escuelas asociadas EP N° 8 y EP N° 59 del distrito de Olavarría (Buenos Aires), en el período 2016-2017.

El grupo de investigación se constituye con integrantes del Profesorado de Educación Primaria y el Profesorado en Lengua y Literatura, dado que la problemática de estudio se centra en el área de Prácticas del Lenguaje en Educación Primaria.

El ISFD N° 22 desarrolla su accionar teniendo inserción a través de los espacios de Formación y Práctica Docente. En su hacer cotidiano institucional (el afuera/el adentro) posibilita el contacto con las realidades de las instituciones/escuelas asociadas. En ellas, los docentes en formación realizan sus intervenciones pedagógicas, práctica troncal en su trayectoria. Durante este proceso, reciben el asesoramiento tanto del profesor de los espacios curriculares, como del docente orientador y son supervisados por el profesor del Espacio de la Práctica.

Como equipo docente del Instituto, advertimos que a menudo hay tensiones u obstáculos en la práctica pedagógica realizada por nuestros estudiantes y los docentes orientadores de esas instituciones escolares a donde concurren. He aquí nuestro interés por iniciar la tarea investigativa en este rumbo, abordando específicamente las dificultades que se registran en el área de *Prácticas del Lenguaje*.

Nuestra propuesta de investigación apunta a un doble objetivo: la producción de conocimiento teórico del campo de la Formación Docente y sus posibilidades de transferencia a las prácticas formativas como a la enseñanza en el nivel primario, específicamente en el área abordada. Consideramos que la producción de conocimientos además de dar respuestas e insumos para las prácticas pedagógicas, daría oportunidad para generar debates colectivos y transformaciones fundamentadas, que posibiliten otra interpretación de la realidad, develando tramas sociales, históricas y políticas (Milstein, 2004). Nuestra intención es irrumpir en este escenario provocando el pliegue que permita una nueva praxis informada y crítica, que sostenga las intervenciones didácticas e instale la lógica de problematizar las prácticas ritualizadas en la escuela.

Por otra parte, una aproximación más amplia de las prácticas de textualización de los niños/as implicará reconocer los nuevos saberes, lenguajes y experiencias que producen en sus interacciones con otras modalidades textuales, que detentan más rasgos de una segunda oralidad (Ong, 2000) que de la cultura letrada de la escuela. En palabras de Martín Barbero y Lluch (2011), en estas prácticas se entremezclan lógicas y temporalidades tan diversas como las que entrelazan en el hipertexto, las sonoridades del relato oral con las intertextualidades de la escritura y las intermedialidades del audiovisual. En este punto, nos interesa explorar en qué términos estas formas textuales y las lógicas de aprendizaje implicadas en ellas, desafían las propuestas de intervención docente, a la hora de comprender su impacto concreto en la lectura y la escritura, como orientar posibilidades efectivas de incluirlas en la enseñanza escolar.

Focalizaremos en las primeras dimensiones del problema, de acuerdo al corpus de materiales empíricos y en atención a la perspectiva del método comparativo constante, que prevé la construcción de categorías analíticas como resultante de todo el proceso de investigación, en un sentido recursivo y no lineal. Como precisaremos luego, las dimensiones derivan de las tres grandes perspectivas teóricas comprendidas en este proyecto (la Teoría de la Enunciación, la Pragmática y la Lingüística Textual): respectivamente, la dimensión enunciativa, la dimensión pragmática y la dimensión textual, orientadas a abordar a los textos en sus diversas manifestaciones y en relación a los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje en procesos de comunicación.

Y en vinculación íntima con los objetivos de nuestra investigación, apuntamos a dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- » ¿Cuáles son las prácticas cotidianas de enseñanza y de aprendizaje respecto de los procesos de lectura y escritura?
- » ¿Cuáles son las intervenciones y estrategias didácticas que se ponen en marcha en estos procesos (formulación de consignas, definición de criterios de evaluación, entre otras)?
- » ¿Cuáles son las representaciones de docentes y docentes en formación sobre las dificultades relativas a la lectura y la escritura, y de qué modo impactan en la producción de propuestas didácticas?

► *Estado del arte*

Diversas investigaciones focalizan en las prácticas de lectura y escritura como objetos de estudio. En este proyecto nos centraremos en aquéllas que revisten mayor pertinencia en cuanto a los

interrogantes planteados anteriormente.

Podemos referenciar, en este sentido, a Ana María Finocchio que, en *Cambios y continuidades en la enseñanza escolar de la escritura* (2012), presenta los avances de una investigación cualitativa correspondiente a su tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, de FLACSO-Argentina, en el marco del posgrado en *Lectura, escritura y educación*. Define como su problema la enseñanza de la escritura en 6to. y 7mo. grados de la escuela primaria a través de un estudio de cuadernos/carpetas de clase. Especifica que el propósito es mirar la enseñanza de la escritura desde la cultura escolar y, en este caso en particular, desde uno de los objetos que conforman la cultura material de la escuela. Estas categorías teóricas son relevantes para nuestra investigación, ya que permiten pensar continuidades y cambios en los saberes que se transmiten, en las tecnologías que atraviesan las prácticas de enseñanza y en la materialidad de los objetos, entre otras dimensiones.

Consideramos pertinente, también, referenciar el trabajo de Sergio Espósito y otros (2010), en el marco de las investigaciones promovidas por el INFD, denominado *Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje*. El equipo de trabajo focaliza en el siguiente objeto de estudio: las consignas escolares y los procesos cognitivos que promueven, en 2do. Ciclo de la escolaridad primaria y específicamente en el campo disciplinar de las ciencias sociales. Este estudio cualitativo, posicionado en un paradigma interpretativo-hermenéutico, se centra en la descripción y comprensión de prácticas escolares situadas. Analizan, puntualmente, observaciones de clase, planificaciones docentes, carpetas de los alumnos de dos escuelas neuquinas, que reciben residentes del ISFD N°6 de la ciudad de Neuquén.

Sus objetivos fueron identificar el tipo de consigna escolar que se utilizaba en segundo ciclo de la escolaridad primaria en Ciencias Sociales y analizar la relación existente entre ellas y los procesos cognitivos que se propiciaban. Sus conclusiones permiten ampliar las variables a atender en torno a nuestro segundo interrogante, que focaliza en las intervenciones y estrategias didácticas, entre ellas la formulación de consignas. Si bien difiere el área de estudio, no podemos dejar de observar que en Prácticas del Lenguaje se incluye el ámbito de la formación del estudiante.

Proponiendo una categorización minuciosa, el equipo concluye que son escasas las consignas de opinión relacionadas con la expresión y comunicación de ideas; predominan las consignas del tipo de reproducción, que llevan a transcripciones textuales de información, fomentando un aprendizaje superficial y poco significativo, poniendo en juego estrategias de localización, básicamente. Además, esas consignas remiten a fotocopias descontextualizadas que llegan a los estudiantes sin referencia a la época y contexto de producción, o que son copiadas de los libros de textos. No se evidenció tampoco la presencia de consignas que promovieran la reflexión acerca de sus propios procesos de aprendizaje, los puntos de partida y de llegada, las síntesis realizadas, es decir las vinculadas al proceso de metacognición. En su análisis surge que no se promueve, por tanto, la construcción de significados, la puesta en juego de estrategias de reorganización y transformación de la información.

A continuación, citaremos a la producción de Diana Carolina Hernández Machuca, quien en *Las concepciones de los docentes de Primaria sobre la escritura y su enseñanza* (2012) presenta la caracterización de las concepciones predominantes en los docentes de Primaria de un colegio público de Usme, Bogotá, sobre la enseñanza de la escritura a partir de la convergencia entre el discurso y la práctica pedagógica. Este documento se nutre de los resultados de una investigación titulada *Pervivencia y transformaciones en torno a las concepciones de los docentes de Primaria sobre la enseñanza de la escritura*, que se planteó desde un paradigma interpretativo y con un enfoque cualitativo. Los resultados develan una fuerte pervivencia de las concepciones tradicionales, en las que se privilegia la enseñanza del código escrito y sus aspectos gramaticales, como principios indispensables para promover ejercicios de escritura.

Hernández Machuca propone una lectura del contexto dinámico y discursivo que se configura en el decir-hacer del maestro. Aborda el decir del docente desde el cuestionario como instrumento, para explorar de manera general e inicial las formas como los maestros concebían la escritura y el análisis de documentos propuestos por ellos para evaluar a sus estudiantes; en un segundo momento, analiza grabaciones y transcripciones de clases de maestras de distintos grados. Advierte la autora que si bien se mencionan otras formas de concebir la escritura desde la dimensión comunicativa o como proceso, en el momento de explicitar las estrategias utilizadas para promover las prácticas escritoras se evidencia una mayor preferencia hacia lo formal, aspecto que se confirma en la mención

de dificultades escritas de los estudiantes. Además, se vislumbra un hilo conductor entre la manera en que los docentes aprendieron a escribir y la forma en que ellos propician el aprendizaje de la escritura.

El tercer interrogante de nuestra investigación apunta a conocer cómo las representaciones impactan en la producción de propuestas pedagógicas, que se inscriben en esta dialéctica entre el decir y el hacer. Aludimos aquí a la investigación de Romina García, explicitada en *Leer y escribir para aprender o cómo se lee y escribe en el aula de la escuela secundaria* (García en Vázquez et al, 2010). La autora se pregunta cómo se lee y escribe en el aula del nivel secundario, de qué manera intervienen los procesos de lectura y escritura en la construcción de conocimiento, qué distancia hay entre lo que se dice que se hace y lo que se hace efectivamente, o también, qué distancia hay entre lo que se pretende lograr y las estrategias que se eligen para llegar a ese objetivo. Si bien difiere el universo de estudio, los interrogantes tienen claros puntos de contacto con nuestra propuesta investigativa.

García se interesa por la enseñanza de la lectura y la escritura en áreas de estudio como Ciencias Naturales o Ciencias Sociales. En su estudio, se parte del análisis de algunas representaciones que los docentes suelen tener acerca de la lectura y la escritura e intenta ver de qué manera inciden en la configuración de su rol docente y en el desarrollo de estrategias de enseñanza. Para ello, se analizan algunas escenas escolares paradigmáticas. Esas escenas como algunos “clichés” del discurso docente dan pautas para analizar las representaciones, para bucear en el sentido común, en los saberes ordinarios, implícitos, que orientan la tarea de los docentes.

Enfatizan en sus conclusiones en el hecho de que se encontraron con prácticas que van por caminos diferentes de lo que se plantean en los discursos sobre esas mismas prácticas, que van en sentido contrario respecto de los logros que se pretenden de los estudiantes. Incluso, con prácticas obsoletas y vacías de significatividad pero disfrazadas con el ropaje de otras, si se quiere, políticamente correctas.

Los estudios citados y otros que nuestro equipo han ido recuperando en sus lecturas, pero que no se refieren en esta oportunidad por limitaciones de presentación, nutren la propuesta que desarrollamos en torno a las prácticas y representaciones implicadas en la enseñanza de habilidades de escritura y comprensión lectora, en el caso particular del 2do. Ciclo de Educación Primaria y en sus complejas articulaciones con la formación docente.

► Marco teórico

Utilizamos la lengua para organizar nuestra experiencia, categorizar el mundo, dar sentido a nuestras actividades cotidianas, relacionarnos con quienes nos rodean y construirnos como seres sociales. A través del lenguaje el sujeto construye su identidad social y cultural. Consideramos, entonces, una concepción del lenguaje en uso, que se lleva a cabo a través de la interacción verbal. Esta perspectiva implica opciones epistemológicas: la principal opción es pensar el lenguaje desde una dimensión dialógica, que permita explicar cómo el mundo social y natural son semantizados en y a través del discurso, en el proceso de comunicación intersubjetiva.

Nuestra perspectiva teórico-epistemológica recupera los aportes de las teorías lingüísticas, aquellas que estudian la lengua en su relación con los procesos comunicativos, en su funcionamiento social y en sus usos. Existe interrelación entre estas teorías: en tanto la Lingüística Textual aborda el modo de funcionamiento de los textos, la Teoría de la Enunciación se ocupa de estudiar las huellas que un emisor deja en sus enunciados; la Pragmática analiza los usos del lenguaje, los efectos que producen los enunciados en el receptor y las estrategias de los locutores para producir efectos. Siguiendo la propuesta de Bajtín (1982), las producciones verbales –siempre contextualizadas- se organizan en textos o discursos articulados con las diferentes formas de actividad humana.

A partir de estas concepciones, se comienza a redefinir el objeto de la enseñanza en términos de “Prácticas del Lenguaje”, que remite, entre otras, a la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987). El interaccionismo socio-discursivo abona la idea de que las prácticas del lenguaje son prácticas culturales que no se reducen a las conductas lingüísticas sino que incluyen rituales, usos y costumbres, materializadas en los textos como productos de la interacción social. En esta línea, J. P. Bronckart (2007) –formado en el pensamiento de Vygotski, Bruner y Piaget- señala la preocupación

por la vinculación entre teoría y metodología, debate sobre la transposición didáctica e investiga las relaciones entre el lenguaje, pensamiento, el trabajo como acción y la formación como proceso.

Actualmente, este enfoque orienta un nuevo modo de aprendizaje de la gramática que supera al modelo estructural para destacar, en cambio, la gramática textual. Se propone desarrollar en la escuela situaciones de escritura que fomenten la reflexión metalingüística, a partir la revisión y reescritura de borradores como instancias privilegiadas para el aprendizaje gramatical a través de ejercicios de construcción léxico-sintáctica. El propósito no es la enseñanza directa de la gramática en tanto las reglas del sistema de la lengua, sino el empleo de los diversos recursos de ese sistema y la experimentación con el lenguaje como instrumento para configurar sentidos (Gaspar y Otañi, 2001).

Acercas de las aproximaciones a los procesos de lectura y de escritura, no podemos dejar de mencionar el libro de 1979 que Emilia Ferreiro publica con Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, que tuvo una repercusión decisiva en la teoría y práctica de la alfabetización. En desarrollos sucesivos se replanteó la cuestión desde la perspectiva del sujeto que aprende, dando entrada así al niño piagetiano, un sujeto creador y verificador de teorías, y naturalmente activo en la construcción de conocimiento (Ferreiro, 1999).

Entre el '80 y el '90 surgen también los estudios cognitivos, que se dan en el marco de la Psicología cognitiva y de la Psicolingüística. Han construido modelos del procesamiento del texto, que permitieron hipotetizar sobre las acciones mentales que se ponen en marcha con los procesos de lectura y de escritura y plantear formas de optimizarlos. Ponen en un plano importante los saberes previos con que los lectores abordan los textos, hecho que permitiría explicar por qué un mismo texto admite representaciones mentales diversas.

Los modelos cognitivos le otorgaron particular centralidad a la comprensión lectora. Esta será trabajada desde el texto mismo y hacia su interior, desde una perspectiva única, lingüístico-cognitiva. En otras palabras, el lector se volverá lector experto y autónomo cuando pueda reconstruir por sí mismo la lógica discursiva que el texto propone, cuando ponga en juego de manera eficaz el modelo de procesamiento del texto que ha aprendido. Además, estos modelos permiten esbozar didácticas de la lectura que tengan en cuenta aspectos tales como la necesidad de trabajar con los alumnos la elaboración de inferencias frente a cada texto, la reelaboración de los escritos, la indagación de léxico desconocido u otras búsquedas del significado.

Sin embargo, es importante tener en cuenta el enlace de un texto con otros textos de una determinada cultura, con otras textualidades. Hébrard (2000) señala como fundamental que los docentes pongan en marcha la construcción de una cultura, sobre el tema que tratan los textos que van a leer. Sin duda, los alumnos leen y escriben desde sus universos de referencia. En esta línea, tal como señala Pamela Archanco (2013), si atendemos a la práctica de lectura como una construcción cultural, la perspectiva cognitiva resulta insuficiente en tanto permanece centrada en la relación interna lector-texto, dejando en un segundo plano la importancia de considerar que aprender a leer con otros, en el aula, supone unos procesos individuales construidos en el marco de prácticas colectivas.

En sus consideraciones sobre la formación de los docentes, Delia Lerner (2001, 2009) entiende que es necesario hacer de la escuela una comunidad de lectores que acudan a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver. En este sentido, enseñar a leer y escribir trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. Transformar la enseñanza es un propósito central, porque se aspira a democratizar el conocimiento y, en particular, a ofrecer a todos los niños auténticas oportunidades de acceder a la cultura escrita, de formarse como lectores y escritores plenos. Desde una perspectiva constructivista, las opciones pedagógicas deben favorecer situaciones didácticas apropiadas tanto a sus posibilidades cognoscitivas como al carácter social del aprendizaje, y que respondan a las características de la lengua escrita como objeto cultural.

Problematizar la formación de habilidades de escritura y comprensión lectora nos conduce a formular nuevos interrogantes acerca de las representaciones docentes, cómo devienen articuladoras de determinados modelos y modos de intervención didáctica, cuáles son los sentidos que actualizan en el marco de las situaciones escolares. El orden de lo representacional constituye un campo de convergencia de muy diversas tradiciones teóricas. Hernández Machuca (2012) ha llamado la atención respecto de que las representaciones, las concepciones y las creencias son categorías de estudio que refieren a dimensiones diferentes, no obstante se las asumen como sinónimos debido a la dificultad de establecer sus límites.

En síntesis, las representaciones son individuales, cognitivas, en tanto que la persona se apropia de un conocimiento, recreándolo, pero son al mismo tiempo social, porque han sido construidas en el contexto de la sociedad. De allí que se actualizan, construyen y recrean en la interacción comunicativa cotidiana de los individuos (Ortiz Casallas, 2013). La educación, los medios de comunicación y las tecnologías digitales inciden con fuerza para generar consensos en torno a ciertas miradas hegemónicas sobre la realidad social. En el campo educativo, las representaciones sociales expresan tensiones y luchas por mantener posiciones dominantes a partir del desarrollo de ciertas prácticas y de hábitos largamente objetivados (Rockwell, 1992; Castelló, 2002; Kalman, 2008).

Finalmente, el problema de la alfabetización no puede quedar escindido de las múltiples experiencias que niños y jóvenes producen en sus interacciones con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Entendidas como lenguajes digitales y no como meros dispositivos técnicos, expresan complejas vinculaciones con la escritura y otras tecnologías culturales. Coincidimos con Dussel y Quevedo (2010) cuando destacan que habría que pensar en la posibilidad que estos lenguajes abren a la intervención, reescritura y cambio de sentido de los productos ya existentes. Nos preguntamos cómo están mediando las relaciones de los alumnos con la escritura y el aprendizaje escolar en su conjunto, qué tipos o modalidades de textualización involucran y cuáles son las variadas estrategias de intervención didáctica que tienden a capitalizar - o poner en tensión- esas prácticas y saberes en el ambiente del aula.

► *Diseño de la investigación y metodología*

Este proyecto se enmarca en una investigación *cualitativa*, que responde a una concepción holística orientada a comprender en profundidad y desde la totalidad contextual el conjunto de significados que subyacen a los hechos educativos. La propuesta de un *diseño exploratorio* implica que los objetivos centrales se orientan al descubrimiento de categorías descriptivas y analíticas, en respuesta a las condiciones de realización del trabajo, especialmente, su factibilidad en el tiempo disponible (un año). También presupone que no existe un conocimiento amplio sobre el problema, por lo que se prevé que estas primeras aproximaciones sirvan de base a una investigación a posteriori, de carácter descriptivo-interpretativo y con vistas a dotar de mayor profundización y desarrollo a la teoría.

Partimos de la necesidad de superar el frecuente distanciamiento entre teoría y práctica, entre investigación básica y aplicada. Como enuncia el *Documento metodológico orientador en investigación educativa del INFD* (2009), no deben confundirse investigación científica e intervención profesional. No obstante, nuestra investigación se inscribe en una propuesta que las articula: compromete a los participantes con su conocimiento práctico, profundizando la comprensión de los problemas en una constante autorreflexión que tiende a impactar en los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, al tiempo que generar aportes significativos al campo teórico-disciplinar.

La problemática que nos ocupa revela una realidad socio-educativa dinámica, compleja y global, que resulta comprensible desde una perspectiva hermenéutica que se da gracias a la racionalidad dialógica con los sujetos. La decisión metodológica fue diferenciar nuestro trabajo tanto de las investigaciones etnográficas, como de aquellas orientadas a la verificación o contrastación de hipótesis (inducción analítica). Este enfoque tiene la ventaja de potenciar la relación dialéctica entre la teoría y la práctica: el proceso no es lineal, sino que progresa constantemente a partir de la interacción entre el marco conceptual, la recolección y el análisis de los datos. La Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss supone una doble estrategia: 1- el *método comparativo constante* se realiza simultáneamente la codificación y el análisis, a fin de formular conceptos; 2- el *muestreo teórico* permite llevar a cabo al mismo tiempo la recolección y el análisis de los datos (Vieytes, 2004).

En consecuencia, el marco teórico sirve como perspectiva orientadora del proyecto, que se va construyendo de manera recursiva con las nuevas lecturas bibliográficas, la recolección de los datos empíricos, su codificación y análisis, con el propósito de generar teoría. Específicamente, recuperamos la metodología del *Análisis Textual*, que no se restringe al análisis semio-lingüístico sino que involucra los diversos materiales del corpus (registros, entrevistas, observaciones, entendidos como "textos" en sentido amplio) y su puesta en relación con sus contextos específicos de producción. Esta perspectiva entronca con la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), que remite a la

idea de que el mundo cobra objetividad por el hecho de ser reconocido y considerado como tal por una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y de acción. El análisis apuntará en este caso a explorar el conjunto de sus prácticas comunicativas, en el marco más amplio del “mundo de la vida” que comparten.

Finalmente, este proyecto consiste en *un estudio de caso* que aborda como universo de análisis el 2do. Ciclo de la Educación Primaria tomando como unidades a las escuelas asociadas EP N° 59 y EP N° 8 de la ciudad de Olavarría (Buenos Aires), en función de sus diversas características institucionales, culturales y pedagógicas, como la accesibilidad de las fuentes primarias y secundarias.

Definimos tres instrumentos de recolección de datos, sin desmedro de otros que puedan considerarse necesarios durante el proceso:

- » - Análisis de documentos, cuadernos, carpetas y otros soportes: consignas de trabajo y textos específicos en los que se materializan las estrategias de escritura, las formas de registro, evaluación y corrección docente.
- » - Observaciones, registros de clases y análisis de los mismos: serán elaborados por pares pedagógicos de las escuelas asociadas, alumnas del ISFD N° 22 incluidas en el equipo, directivos, entre otros actores.
- » - Entrevistas en profundidad a los docentes, no estructuradas o semi-estructuradas, que apunten a complementar y profundizar la información recabada en los soportes escritos y los registros de clases.

Sintetizaremos, por último, las principales dimensiones del análisis:

- » 1. la dimensión enunciativa, que revela los modos en que se inscribe el sujeto en el discurso, instaurando al otro, para influir sobre su alocutario.
- » 2. la dimensión pragmática, que pone en relación al lenguaje con los procesos comunicativos, es decir, en su funcionamiento social y en sus usos.
- » 3. la dimensión textual, que aborda al texto como la unidad básica de manifestación del lenguaje y en sus relaciones con el contexto, incluyendo sus vinculaciones con otras formas textuales (hipertextos, audiovisuales, digitales, etc.).

» Últimos avances

Hemos iniciado -considerando las decisiones metodológicas antes explicitadas- el trabajo de recolección de datos en ambas instituciones escolares, realizando observaciones de clases de docentes en actividad y residentes, registros fotográficos de carpetas y del ambiente alfabetizador, entrevistas no estructuradas a directivos y docentes, con vistas a emprender el proceso de tabulación, análisis e interpretación.

Estamos considerando, asimismo, la construcción de otros instrumentos de recolección de datos (como preguntas semi-estructuradas para las entrevistas con docentes en actividad y con los estudiantes residentes del ISFD N° 22) y la formulación de indicadores para analizar todo el material recabado, desde las dimensiones propuestas. De esta manera, buscaremos dar respuesta a los interrogantes que propusimos en esta investigación, produciendo conocimiento que permita repensar las prácticas y generar transformaciones fundamentadas.

» Bibliografía

- » ARCHANCO, P. (2013): *Sobre la práctica de la lectura en la escuela: supuestos, continuidades y rupturas*. Buenos Aires. Clase 24, FLACSO Virtual.
- » BAJTÍN, M. (1982): *El problema de los géneros discursivos, en Estética de la Creación Verbal*. México, Siglo XXI Editores.
- » BRONCKART, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- » CASTELLÓ, M. (2002): *De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura*. En Revista Signos, Vol. 35, No. 52. Valparaíso.
- » DUSSEL, I. y QUEVEDO, L. A. (2010): *VI Foro latinoamericano de educación. Educación y nuevas tecnologías: los*

desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires, Santillana.

- » ESPÓSITO, S. et al (2010): *Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje*. ISFD N° 6. Neuquén.
- » FERREIRO, E. 1999. *Cultura escrita y educación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- » FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- » FINOCCHIO, A. (2012): Cambios y continuidades en la enseñanza escolar de la escritura. Ponencia a las Jornadas de jóvenes investigadores en educación /12, 13 Y 14 de Septiembre de 2012. Flacso- Argentina/Área de Educación.
- » GASPAS, M. y OTAÑI, L. (2001). "Sobre la gramática", en *Entre Líneas*. Buenos Aires, Flacso Manantial.
- » GARCÍA, R. (2010): Leer y escribir para aprender o cómo se lee y escribe en el aula de la escuela secundaria, en VÁZQUEZ et al (comps.), *Jornadas sobre Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. UNRC- Facultad de Ciencias Humanas. 9 y 10 de setiembre.
- » HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus, Madrid.
- » HÉBRARD, J. (2000): Lectores autónomos, ciudadanos activos. Conferencia dada en el Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, agosto.
- » HERNÁNDEZ MACHUCA, D. C. (2012): Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. En *Revista Infancias Imágenes*. Vol. 11 N° 1/enero- junio.
- » KALMAN, J. (2008): Discusiones conceptuales en el campo de la escritura escrita. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 46. Madrid.
- » LERNER, D. et al. (2009): *Formación Docente en Lectura y Escritura*. Buenos Aires, Paidós.
- » LERNER, D. (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, FCE.
- » MARTÍN BARBERO, J. y LLUCH, G. (2011): *Proyecto Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información* (1er. ed.). Bogotá, CERLALC-UNESCO.
- » MILSTEIN, D. (coord.) (2004): *La investigación educativa en la formación docente de la Provincia de Buenos Aires*. En *Revista RedIPARC*. Año 1. N 1.
- » ONG, W. (2000): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, FCE.
- » ORTIZ CASALLAS, E. M. (2013): Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. En *Revista de Ciencias Sociales*. Vol. XIX, N° 1, enero-marzo de 2013. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- » PIEVI, N. y BRAVÍN, C. (2009): *Documento metodológico orientador para la investigación educativa* (1ra. ed.). Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- » ROCKWELL, E. (1992): Los usos magisteriales de la lengua escrita. En *Revista Nueva antropología*. Vol. XII, N° 42. Julio. México.
- » VIEYTES, R. (2004): *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Ed. de las Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Los lenguajes artísticos en las prácticas docentes

TARRIO, Laura Grisel / UBA- IICE tarriolaura@gmail.com

Eje: Formación y Trabajo Docente
Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras clave: trabajo docente, lenguajes artísticos, libre expresión, emancipación, dimensión política.

► Resumen

El presente artículo busca compartir los 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.

El tema de mi proyecto de investigación es la práctica docente y su relación con los lenguajes artísticos.

El problema central es cómo trabajan los/as maestros/as que recuperan el trabajo de Iglesias y de Jesualdo con los lenguajes artísticos desde el enfoque de la libre expresión cuando piensan, diseñan y reflexionan sobre el trabajo que realizan en las aulas.

Las preguntas de investigación que focalizan al objeto:

¿Cuál es el lugar de los lenguajes artísticos con el enfoque de la libre expresión en las propuestas pedagógicas? ¿Hasta dónde cuestionan la forma escolar? ¿Son relevantes en sus experiencias docentes el carácter situacional y barrial de su trabajo? ¿Cómo dan cuenta de la dimensión política, territorial y artesanal de su trabajo? ¿Cómo se expresa en su trabajo la tensión pedagógica entre la reproducción y la emancipación?

Los objetivos generales de la investigación es construir un saber que logre dar cuenta de:

El aporte de los lenguajes artísticos en la construcción de propuestas pedagógicas emancipatorias y superadoras de la forma escolar.

La comprensión del trabajo docente como una práctica colectiva democratizadora que involucra el pensamiento, el diseño y la reflexión de las prácticas en el aula.

Los objetivos específicos son:

Comprender el aporte y la vigencia de los lenguajes artísticos a través de la libre expresión en las propuestas pedagógicas actuales.

Abordar la dimensión política, territorial y artesanal del trabajo docente.

Estudiar y sistematizar la tensión entre forma escolar y las prácticas emancipatorias.

La presente investigación se encuentra en proceso, en plena realización del trabajo de campo.

Durante este año realicé algunas observaciones de las reuniones del Grupo Iglesias, luego se harán entrevistas en profundidad a docentes pertenecientes al grupo y observaciones de clase.

► Diseño y metodología de la investigación

Mi tesis de doctorado aborda como tema de investigación el trabajo docente y su relación con los lenguajes artísticos.

El objeto de estudio son los lenguajes artísticos y el enfoque de la libre expresión de maestros/as de escuelas públicas de educación primaria que desarrollan su actividad en distritos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Montevideo recuperando las pedagogías de los maestros Luis Iglesias

y Jesualdo.

El problema central es cómo trabajan los/as maestros/as que recuperan el trabajo de Iglesias y de Jesualdo con los lenguajes artísticos desde enfoque de la libre expresión cuando piensan, diseñan y reflexionan sobre el trabajo que desarrollan en las aulas.

Preguntas de investigación que focalizan al objeto

¿Cuál es el lugar de los lenguajes artísticos con el enfoque de la libre expresión en las propuestas pedagógicas? ¿Hasta dónde cuestionan la forma escolar? ¿Son relevantes en sus experiencias docentes el carácter situacional y barrial de su trabajo? ¿Cómo dan cuenta de la dimensión política, territorial y artesanal de su trabajo? ¿Cómo se expresa en su trabajo la tensión pedagógica entre la reproducción y la emancipación?

Los objetivos generales de la investigación es construir un saber que logre dar cuenta de:

El aporte de los lenguajes artísticos en la construcción de propuestas pedagógicas emancipatorias y superadoras de la forma escolar.

La comprensión del trabajo docente como una práctica colectiva democratizadora que involucra el pensamiento, diseño y reflexión de las prácticas en el aula.

De modo específico los objetivos son:

Comprender el aporte y la vigencia de los lenguajes artísticos a través de la libre expresión en las propuestas pedagógicas actuales.

Abordar la dimensión política, territorial y artesanal del trabajo docente.

Estudiar y sistematizar la tensión entre forma escolar y las prácticas docentes emancipatorias.

La investigación que se presenta en esta tesis presupone un trabajo de carácter cualitativo y exploratorio. El universo de estudio está constituido por colectivos docentes que se inspiran en la labor de los maestros Luis Iglesias y Jesualdo. La muestra es el colectivo de docentes que enriquecen su labor bajo la influencia de dichos educadores y las unidades de análisis abarcará a docentes en actividad en sus aulas.

La muestra es el Grupo Iglesias y el grupo Jesualdo y la unidad de análisis consta de tres docentes que conforman la muestra.

La selección de la muestra se realizó de manera intencional, es decir, que dicha selección fue guiada por el interés y el objeto de estudio de la presente tesis.

Dentro de una estrategia cualitativa, el trabajo de campo constará en la realización de observaciones participantes en las reuniones del grupo Iglesias, observaciones de clases a tres docentes miembros del grupo y entrevistas en profundidad. Además, de análisis pedagógicos de documentos fotográficos y de escritos de los/as maestros/as.

En cuanto a las observaciones, se presupone que implican participación en la medida que mi presencia incidirá en la situación que observe.

La observación participante conlleva al involucramiento del/a investigador/a en una variedad de actividades, y por un período prolongado de tiempo, con el fin de observar a los miembros de una cultura en su vida cotidiana y participar en sus actividades facilitando una mejor comprensión de los mismos. (Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J., 2007)

La observación permitirá acceder a las situaciones investigadas en toda su complejidad y en el momento sin artificios ni simplificaciones permitiendo el acceso al punto de vista de los actores investigados.

La observación, como herramienta de recolección de datos, es flexible porque permite redefinir los aspectos significativos a lo largo del trabajo de campo.

En cuanto al registro de la información el foco de mi observación en las reuniones del Grupo Iglesias será las interacciones de los sujetos, sus preocupaciones, los temas que discuten, los acuerdos, sus experiencias docentes compartidas, sus sentidos en cuanto a las infancias y al trabajo docente en la Ciudad de Buenos Aires y el lugar de los lenguajes artísticos en sus propuestas.

En cuanto a mis registros escritos de campo constará de notas observacionales, teóricas y metodológicas. Las primeras refieren al registro descriptivo de lo observado respetando el lenguaje espontáneo de los actores. Se limitará al máximo mis interpretaciones.

Las notas teóricas y metodológicas hacen referencia al trabajo analítico: se trata de conjeturas e inferencias con lenguaje especializado. También tendrán lugar las decisiones en cuanto al proceso de investigación.

Parte de mi registro tendrá carácter de diario personal en donde estarán escritas mis emociones e impresiones suscitadas a partir de las observaciones realizadas a lo largo del trabajo de campo.

► *Enfoque teórico y antecedentes de investigación*

En este trabajo de tesis se desprenden los siguientes núcleos conceptuales: los lenguajes artísticos en el aula con el abordaje de la libre expresión y el trabajo docente.

Desde los comienzos del sistema educativo estatal se impone, no sin conflictos, una forma escolar que se impone a otras formas de socialización.

La forma escolar atribuyó una manera de socialización en la escuela como por ejemplo: la separación de la infancia, la organización del tiempo, la repetición de ejercicios, y reglas para aprender. (Vivent, Lahire y Thin, 2011) Además, delineó una manera posible de ser docente, unos métodos de enseñar y de ejercer la autoridad.

La forma escolar posibilita pensar la escuela como maquina estetizante (Pineau, 2008), esto es, como un instrumento propicio que generó la homogeneidad estética en la población que el proyecto de la modernidad demandó.

Esta forma triunfante implicó negar la diversidad, ya que esa configuración de la realidad imposibilitó ver más allá de lo que mostró. Configuró una manera de ser escuela y una forma de ser estudiante y docente.

A partir de este mandato civilizatorio, el trabajo docente se construyó en nuestro país en el siglo XIX y principios del XX como una fuerza de trabajo constituida en su mayoría por mujeres que han ejercido su labor de manera disciplinada, abnegada y neutral. El origen de la docencia se basó en un modelo de sacrificio y entrega porque tenía la misión de evangelizar de conocimientos morales a las plebes incultas y salvajes.

Desde la mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI los/as docentes transmisores/as de los saberes ascéticos y neutros sufrieron diversas transformaciones que implicaron construcciones de nuevas identidades y configuraciones.

Nuestra región, que continúa fuertemente gobernada por los designios del mercado, se rige bajo construcciones dominantes que priorizan los criterios de control del ejercicio del trabajo docente resaltando su carácter individual.

En contra partida, las organizaciones sindicales de los/as maestros/as construyeron al docente como un colectivo de trabajadores y trabajadoras que se comprometen con la calidad de la educación.

Se puede concebir a la enseñanza y la transmisión como una labor que prioriza la dimensión técnica, donde la planificación de la tarea cobra un lugar preponderante. Sin embargo, lo impredecible y lo impensado del trabajo docente hace que las decisiones prácticas y cotidianas alejadas de todo manual de procedimientos técnicos sean constitutivas de la tarea diaria del aula.

Por el contrario a las corrientes neotecnicistas y neoliberales que entienden a los/as docentes como parte de una máquina previsible y autómatas, se impone como desafío el pensar el trabajo docente como una labor que tiene el propósito de enseñar de manera enriquecida los legados de las diversas culturas a otros y otras.

Desafiar el mandato neoliberal del trabajo docente tienen que ver con la dimensión de lo político.

Desde una perspectiva emancipadora, los sujetos pueden interrumpir el curso presente del mundo ya que reconduce lo político a la acción de los sujetos. (Ruby, 2011)

Desde la gestión del status quo, se fabrica un orden de cosas a partir de un mundo desigual, en donde existen otros y otras que son tomados/as como sujetos incapaces de decir ni de sentir ya que están ocupados/as en trabajar para ganarse el sustento u ocupados/as migrando a través de Europa y de América tratando de sobrevivir a la pobreza más absoluta y miserable.

En cambio, desde la acción política los sujetos cuestionan los entramados desiguales de la sociedad instalando la idea de que algo nuevo es posible generar.

Un momento político en el trabajo docente ocurre cuando se interrumpe lo establecido, cuando se desafía los mandatos sobre lo que es el enseñar formando sujetos que se revelan ante los destinos sumisos que pensaron para ellos y ellas los gerentes que nos gobiernan. (Rancière, 2010)

Siguiendo con la idea de Rancière, Stella Maldonado (S/D) sostiene que el trabajo docente es una

tarea intelectual y de transmisión cultural de alto contenido político no partidario, del cual los/as docentes deben apropiarse para hacer de su labor un trabajo de autor, singular y único.

Para ello es necesario que los trabajadores/as docentes se vinculen con la realidad de su escuela, con la historia de la población que concurre, las migraciones, las tasas de desempleo del barrio, el acceso a los servicios sociales, transporte, de salud, agua potable, organizaciones deportivas, religiosas y políticas. Las escuelas deben entenderse como parte de una red de organizaciones barriales.

Pensar el trabajo docente desde estas perspectivas, posicionan a las escuelas como organizaciones del barrio que desde sus proyectos forman parte de la lucha que esas comunidades libran para acceder a una sociedad más igualitaria y justa.

Las pedagogías neoliberales de los 90, que cobran inusitada relevancia en el país a partir de diciembre de 2015 cuando el representante del poder concentrado financiero asume como presidente, produjeron y producen alienación del trabajo docente quitándole la capacidad en la toma de decisiones y convirtiendo al docente como un consumidor acrítico de los textos producidos por especialistas del establishment.

Para provocar políticamente a la coyuntura actual se debe recuperar la capacidad de decisión política de los y las docentes en relación con su propio trabajo y recobrar la posibilidad de asumirse como autores y autoras cuyas creaciones, alejadas de los manuales, no tienen el mismo plan de vuelo de los grupos dominantes.

► *Educar desde un sentido popular*

Pensar el acto de educar como un encuentro entre sujetos posibilita formas plurales de pensar y de vivir. Se promueve a cuestionar lo dado, desnaturalizando las prácticas que intentan neutralizar y normalizar las voces de aquellos y aquellas que denuncian y evidencian las diversidades, que rompen con la lógica homogeneizadora.

El trabajo docente desde esta concepción sostiene encuentros en donde se invita a pensar más allá de lo ya pensado y en donde se pongan en cuestión las certezas propias del sentido común a partir de la pasión en transmitir que deviene a los/as otros/as como sujetos deseantes en pensar y de ser de otra manera, abriendo paso a lo nuevo. (Skliar y Téllez, 2008)

El trabajo docente, desde esta perspectiva, no es el del experto explicador, sino el de aquel que propicia la aventura de recorrer y apropiarse autónomamente de los saberes que se transmiten. No enseña su conocimiento sino que intenta, en el encuentro con los/as estudiantes, que busquen en forma diversa sus propios caminos hacia los saberes. Esta perspectiva busca borrar las fronteras entre aquellos/as que solo observan pasivamente la realidad y aquellos/as que actúan en ella. (Rancière, 2010)

La pedagogía moderna que hegemonizó el campo pedagógico a partir del siglo XIX y que caló fuertemente el pensamiento educativo a lo largo del siglo XX y que aún sigue estando en vigencia disfrazada de terminologías nuevas, el/la estudiante es visto desde el lugar de la ignorancia que los/as sujetos pertenecientes a la élites deben conducirlos/as por los senderos del progreso.

La misma idea de emancipación en educación cuestiona la concepción nodal de la pedagogía moderna hegemónica considerando que todos los sujetos deben contar con igualdad de posibilidades y oportunidades.

El trabajo docente emancipatorio, no construye los vínculos pedagógicos a partir de la dominación de unos/as sobre otros/as sino que, a contra corriente, busca actuar desde los espacios intersticiales y los márgenes del sistema educativo.

Este actuar busca que los/as docentes se posicionen como productores/as de conocimientos pedagógicos y como interlocutores válidos de los diversos debates sobre la educación y la escuela (Suárez, 2015)

Cuando el trabajo docente cuestiona la barrera economicista, Hillert (2015) sostiene que favorece la construcción del pensamiento colectivo, latinoamericano y decolonial posibilitando la formación de sujetos críticos.

La curiosidad por el saber, la capacidad de asombro y las reflexiones críticas sobre la propia experiencia es deliberar políticamente la tarea de los/as maestros/as que piensan, diseñan y reflexionan

sus prácticas denunciando al sistema opresivo e injusto del orden establecido. (Rigal, 2015)

La dimensión política del trabajo docente surge en las barricadas y en el hacer cotidiano cuando se trastoca el orden natural de las cosas, cuando se reconfigura el espacio y los tiempos pedagógicos, cuando los y las invisibles dejan de serlo y toman la palabra, cuando se pone en evidencia que son sujetos que toman diversas posiciones, que eligen y desechan, que quieren ser escuchados/as.

➤ *Los lenguajes artísticos desde el enfoque de la libre expresión*

Para comenzar a exponer, relevar e interpretar las experiencias de maestros/as actuales vamos a empezar por abrir las constelaciones que rodean a los lenguajes artísticos desde los enfoques de 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.

La presencia de los lenguajes artísticos en la escuela es habitualmente valorizada en los discursos, sin embargo 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 forma escolar supone que la educación de la sensibilidad deje de tener un estatuto inferior frente a los contenidos intelectualistas impuestos por la educación moderna hegemónica. (Abramowski, 2010:2)

Los lenguajes artísticos en la escuela - desde el enfoque de la libre expresión- supone formar sujetos integrales reconociendo la importancia de la ciencia y de la técnica desde la lógica hipotético deductivo pero además, supone la igualdad de estos saberes junto con los lenguajes provenientes de las diversas artes.

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 las familias.

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)

La pedagogía de la libre expresión cuestiona las prácticas espontaneístas que dejan poco lugar a la intervención atenta del docente, ubicándolo en un segundo plano. En contra partida, el término se refiere a la libertad mediada e intervenida del maestro que lleva al estudiante a un trabajo reflexivo y riguroso.

➤ *La libre expresión de los maestros italianos y las pedagogías rioplatenses*

A continuación se abordarán a diferentes pedagogos que han sostenido la libre expresión como baluarte del pensamiento pedagógico. Primero se hará hincapié en el Movimiento di Cooperazione Educativa y luego en los maestros rurales de Argentina y Uruguay.

Las experiencias docentes de Mario Lodi, Francesco Tonucci y Gianni Rodari 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.

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.

Mario Lodi creía en la capacidad de cada niño/a y se mostraba curioso e interesado por lo que aportaban. Por eso los/as chicos/as iban a la escuela con retahílas populares, con animales, con textos libres, con dibujos. La curiosidad del maestro era transferida al grupo para que puedan investigar y escribir en sus diarios de clase.

La escuela de Lodi infundió en los/as niños/as la necesidad, el gusto, el placer de leer, de escribir, de comprender lógicamente la realidad. El trabajo crítico de la expresión hizo que vayan en contra de los estereotipos, frases hechas, cosas copiadas y banalidades.

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.

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.

En nuestra región, a fines del siglo XIX y principios del XX, en los comienzos de los sistemas educativos, 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. (Puiggrós, A. 1998; Padawer, A. 2008; Tarrío, L. 2013)

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.

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. (Tarrío, 2013)

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 moderna hegemónica.

» Bibliografía:

- » Abramowsky, Ana. (2010). *El Lenguaje De Las Imágenes Y La Escuela: ¿es Posible Enseñar YAprender 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>*
- » 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° 1, p. 5-6
- » Hillert, F. (2015) *Educación democrática y popular en la escuela pública*. En Suárez, Hillert, Ouviaña y Rigal. *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Buenos Aires. Noveduc
- » Lahire, B.; Vincent, G.; Thin, D. (2001), *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Traducción a cargo de Leandro Stagno. Mimeo.
- » Maldonado, S (S/D) *Recrear la autoridad del docente*. En *Serie formación y trabajo docente. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes*.
- » Morradi, A., Archenti, N., Piovani, J. (2007) *Metodologías de las ciencias sociales*. Buenos Aires. Emecé
- » Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Buenos Aires. Teseo.
- » 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*
- » Pineau, P. (2008) *Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa*. Mimeo
- » Ranciere, J (2008) *Momentos políticos*. Buenos Aires. Capital intelectual
- » Ranciere, J. (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires. Manantial
- » Ruby, C (Ranciere y lo político) Buenos Aires. Prometeo
- » Rigal, L. (2015) *Educación y nuevos movimientos sociales: construcción del pensamiento crítico y protagonismo popular*. En Suárez, Hillert, Ouviaña y Rigal. *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Buenos Aires. Noveduc.
- » Rodari, G. (1983) *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona. Argos Vergar
- » Skliar, C. y Téllez, M (2008) *Conmover la educación*. Buenos Aires, Novedades educativas
- » Suárez, D. (2015) *Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas*. En Suárez, Hillert, Ouviaña y Rigal. *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Buenos Aires. Noveduc.
- » 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

Los dispositivos de ingreso al profesorado en el nivel superior no universitario

VIÑAS, Walter / vinaswalter@gmail.com

LAVALLETO, Mercedes / mercedeslavalletto2000@gmail.com

MASTANDREA, Fernando / fevimc@yahoo.com.ar

ISP "Dr. Joaquín V. González" Unidad Interdepartamental de Investigaciones

Eje: Formación y Trabajo Docente

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras clave: Dispositivos de ingreso–Nivel superior -Trayectoria– Formación docente

► Resumen

La presente comunicación tiene el propósito de presentar la investigación (en curso) "Los Dispositivos de Ingreso al profesorado y la configuración de las trayectorias académicas en el Nivel Superior No Universitario" y sus primeros avances. Dicha investigación, con sede en la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del Instituto Superior del Profesorado "pertenece a la línea de investigación diagnóstica siendo su objeto de estudio los cursos de ingreso que ofrece la institución en algunas carreras de grado. En ella, se entiende a los cursos de ingreso como dispositivos de formación que configura el trayecto de formación docente inicial de los estudiantes.

De allí que su problema queda formulado del siguiente modo: ¿Qué acciones se organizan desde las carreras en torno al curso de ingreso en el ISP "Dr. Joaquín V. González? ¿Qué aspectos y elementos, de tales acciones, colaboran con el acceso y permanencia de los estudiantes del profesorado? ¿Qué propósitos y concepciones sustentan esas modalidades de acceso?

Se propone entonces, dada la lógica cualitativa en la que se inscribe la investigación, conocer y describir las características y modalidades de algunos de tales espacios, con el fin de comprender sus sentidos y aportes a la trayectoria de los aspirantes, no solamente en lo concerniente a su rol de estudiantes de nivel superior, sino también en el desarrollo de capacidades para el ejercicio de la docencia.

Se han seleccionados tres casos de estudio, el profesorado de Inglés, Historia y Ciencias de la Educación, siendo sus unidades de análisis los alumnos ingresantes, los coordinadores de los cursos, los docentes a cargo y los directores de departamento. El proyecto se debe desarrollar en un año, y se encuentra a la mitad de su ejecución. En esta ponencia se presentarán algunos resultados iniciales surgidos de los primeros análisis de la información empírica recogida.

► La investigación en curso

Características generales de su encuadre

La investigación que se presenta se desarrolla en marco de la Unidad Interdepartamental de Investigaciones (UIDI) perteneciente al ISP "Dr. Joaquín V. González". El proyecto fue presentado en la XIX convocatoria a concursos de Proyectos de Investigación (2015) cuyo eje central se definió como

“la inserción de los estudiantes en la formación docente inicial”⁹⁷

Cabe destacar que en las bases de la convocatoria se plantea explícita y enfáticamente que se considera un espacio de formación en investigación que contemple entre sus objetivos, a la par de los de producción de conocimiento, los de formación en investigación de los docentes y alumnos participantes. De esta manera, junto con el proyecto de investigación es necesario presentar un plan de formación de recursos humanos cuya responsabilidad recae en el director del proyecto.

La duración del proyecto es de un año con presentación de informes parciales.

El objeto de estudio y los objetivos

El presente proyecto de investigación, de carácter cualitativo, se inscribe en la línea de investigación diagnóstica, siendo su objeto de estudio el curso de ingreso que ofrece el ISP “Dr. Joaquín V. González” en algunas de sus carreras de grado.

Se entiende a los cursos de ingreso como dispositivos de formación que configuran el trayecto de formación docente inicial de los estudiantes en el nivel superior. En relación con lo señalado precedentemente, los interrogantes que orientan esta investigación aspiran a comprender de qué manera se llevan adelante y se organiza el sistema de ingreso a las carreras del ISP “Dr. Joaquín V. González”, cuáles son las lógicas que los sustentan y cómo afectan las trayectorias formativas de los estudiantes del profesorado.

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

- » Definir las características del curso de ingreso institucional en los tres casos de estudio seleccionados (objetivos, duración, contenidos, modalidades) y establecer similitudes y diferencias entre ellos.
- » Identificar las concepciones sobre el ingreso al nivel superior no universitario que sostienen los alumnos, los docentes, los coordinadores y los directores de las carreras seleccionadas y la relación que se establecen, desde sus perspectivas, entre curso de ingreso y formación docente inicial.
- » Construir conocimientos y plantear problemas relativos al acceso formal y real a la educación superior pública, brindando elementos para la reflexión y la acción en el campo del nivel superior en general, y de la formación docente en particular.
- » De esta manera, las preguntas a las que se intentan responder son:
- » ¿Qué acciones se organizan desde las carreras en torno al curso de ingreso en el ISP “Dr. Joaquín V. González”? ¿Cómo funcionan y se organizan estos cursos?
- » ¿Qué aspectos y elementos, de tales acciones, colaboran con el acceso y permanencia de los estudiantes del profesorado?
- » ¿Qué propósitos y concepciones sustentan esas modalidades de acceso?
- » ¿Cómo impactan los dispositivos de ingreso en los estudiantes en relación con la construcción de su rol como estudiante de nivel superior, y futuro docente?

Dado el encuadre del proyecto, el plazo para su desarrollo y las características institucionales de los cursos de ingreso en el instituto elegido, se decidió abordar tres casos: el curso de ingreso al profesorado de inglés, al de Historia y al de Ciencias de la Educación⁹⁸.

Desde una lógica cualitativa con estudio de casos, se utilizaron distintas técnicas de recolección de datos: observaciones de clases, entrevistas a docentes y coordinadores de departamentos, y encuestas a estudiantes.

El marco teórico

La investigación en curso asume un examen complejo de su objeto de estudio contextualizado desde múltiples autores y diferentes perspectivas. El nivel superior del sistema educativo argentino, como señalan Dirié y Oiberman (2005), constituye un conglomerado institucional complejo, heterogéneo y diverso, cuyo crecimiento se configuró como respuesta, algo inorgánica, a desafíos varios. Esta mirada incluye a las instituciones superiores no universitaria que constituyen el contexto

⁹⁷ El título original del proyecto es “Los dispositivos de ingreso al profesorado y la configuración de las trayectorias académicas en el nivel superior no universitario”. Conformen el equipo Viñas, Walter (Titular); Mastandrea, Fernando (Adjunto); Lavalletto, Mercedes (Auxiliar Docente); Montorfano, Carolina y Lugones, Maximiliano (Auxiliares alumnos); Viotti, Silvia (Auxiliar graduada)

⁹⁸ Cabe destacar que, organizativamente, el profesorado de Ciencias de la Educación pertenece a un departamento que además engloba a las carreras de Filosofía y Psicología, denominado Departamento de Filosofía, Psicología y Cs. de la Educación.

institucional de la problemática planteada en torno a los dispositivos de ingreso a la formación profesional docente. El concepto de dispositivo es polisémico. En el marco de su línea de trabajo sobre la Formación de Formadores, Souto y Barbier (1999) afirman que dicho concepto adquiere diversos sentidos que históricamente conviven en él (la idea de artefacto, la relación con una finalidad, un orden y una disposición para cumplir una determinada misión). Esto da lugar a pensar el dispositivo pedagógico como aquello que dispone componentes variados y diversos, en función de una intencionalidad pedagógica: facilitar aprendizaje y formación. En una de las líneas de análisis del presente proyecto se considerará al dispositivo de ingreso como un dispositivo pedagógico.

Una dimensión de interés es la del orden jurídico, ligado a las condiciones que les permitan a las personas la realización del derecho a la educación y al aprendizaje. En tal sentido, la normativa vigente (Res. N° 72/08 y 47/08 del Consejo Federal de Educación) pone el eje en la definición político-educativa para la educación superior explicitando la determinación del acceso directo. En ella se parte de la consideración del derecho a estudiar y construir un proyecto de vida en relación con la profesión elegida.

En línea con la dimensión antes señalada, y sobre la base de su autonomía y sus propósitos, las distintas instituciones educativas del nivel superior definen sus políticas de ingreso y organizan diferentes sistemas o mecanismos de admisión que adoptan modalidades diversas. Una descripción de tales modalidades se encuentra en la obra de Ramallo, M. y Sigal, V. (2010) entre las que se pueden mencionar: los cursos presenciales o semi presenciales de variada duración, con o sin exámenes (eliminatórios o no).

Otra dimensión importante a considerar, de corte diacrónico en función de los sujetos aspirantes a integrar el nivel, es el hecho de que el ingreso a los estudios superiores se puede conceptualizar como un hito inscripto dentro de un proceso más amplio, ligado a la trayectoria educativa de un estudiante. Esta noción, analizada por Nicastro, S. y Greco, M.B. (2009) permite abordar las biografías individuales de los estudiantes como recorridos que se construyen en relación a un conjunto variado de actores, instituciones y prácticas. Definido en estos términos, la cuestión del ingreso al nivel superior traspasa la frontera del ámbito de lo personal (micro) y de la política pública (macro) para asumir una perspectiva social y relacional de los recorridos formativos de los sujetos aspirantes. Debido a ello, ingreso puede entenderse como una primera instancia de una etapa, como un espacio-tiempo de convergencia en la trayectoria que los estudiantes realizarán en los Institutos y como un proceso de construcción personal y colectiva. Desde este marco conviene señalar que muchas de las trayectorias formativas de los aspirantes suelen entrar en tensión con otras trayectorias en los ámbitos laboral o familiar (Torres G., 2013)

Desde una mirada a nivel de lo institucional se observa que tanto la universidad como las instituciones de nivel superior no universitario, cumplen un papel muy importante en el desarrollo y la implementación de estrategias institucionales para favorecer el ingreso a estudiantes de distintos grupos sociales (Gesualdi, M. G., 2015). En relación con esto, numerosas instituciones han dispuesto modalidades de acompañamiento en el ingreso, respondiendo a los propósitos que se han previsto para este período. No obstante, cabe subrayar también la importancia de otros análisis respecto del acceso al nivel superior que plantean la diferencia existente entre un acceso e inclusión real frente a un acceso e inclusión formal (Carli S., 2014; Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L., 2012), dado que estos trabajos aportan otros elementos de reflexión sobre la temática.

Junto a estos análisis sobresale un numeroso conjunto de trabajos que han abordado la cuestión del abandono en el nivel universitario, tanto en el ámbito nacional como regional, muchos de los cuales se pueden consultar en Repositorio de Estudios sobre el Abandono en la Educación Superior. Un repaso por estos trabajos evidencia que la mayoría de los estudios responden a un enfoque cuantitativo que ha puesto el acento en determinar la multiplicidad de factores que inciden en la deserción en el nivel. Lopera Oquendo (2008) agrupa los conjuntos de factores que son tenidos en cuenta por los distintos modelos conceptuales en los siguientes: individuales, socio-económicos, académicos e institucionales.

En línea con lo antedicho, se reconoce que la deserción en el nivel superior se concentra preferentemente en el primer año de las carreras. La explicación causal hegemónica del fracaso, en los diagnósticos de las instituciones y de las políticas públicas, sostiene que el principal responsable es el estudiante, y es en este sentido que se proponen soluciones remediales dirigidas a los alumnos,

tales como becas, tutorías, complementos a los cursos regulares, todas acciones orientadas a algunos estudiantes que son reconocidos como necesitados de ayuda. En este marco Ana María Ezcurra (2012) revisa las investigaciones recientes, a nivel internacional, que muestran que las instituciones constituyen el condicionante principal del fracaso, a partir del concepto de *habitus* académico: una estructura que opera como matriz y principio generador de prácticas, y que es organizado por la institución a partir de la noción de capital cultural esperado. Habría una brecha entre el alumno real y el alumno esperado por la institución. No obstante, según la autora, esta situación no es inevitable.

Grado de avance de la investigación

La entrada al campo inició a mediados febrero de 2016 junto con las primeras clases de los cursos de ingreso, que finalizaron a mediados de marzo. En estas instancias se implementaron las observaciones y registros de los encuentros en las tres carreras seleccionadas. Se realizaron en total 23 observaciones de clases: 9 en el departamento de inglés, 7 en el de Filosofía, Psicología y Cs. de la Educación y 7 en el de Historia.

Al finalizar el curso de ingreso se administró una encuesta (anónima y no obligatoria) a los alumnos que indagó principalmente dos aspectos: datos acerca del perfil del aspirante y opinión del aspirante sobre el ingreso. De esta manera se obtuvieron 456 encuestas respondidas.

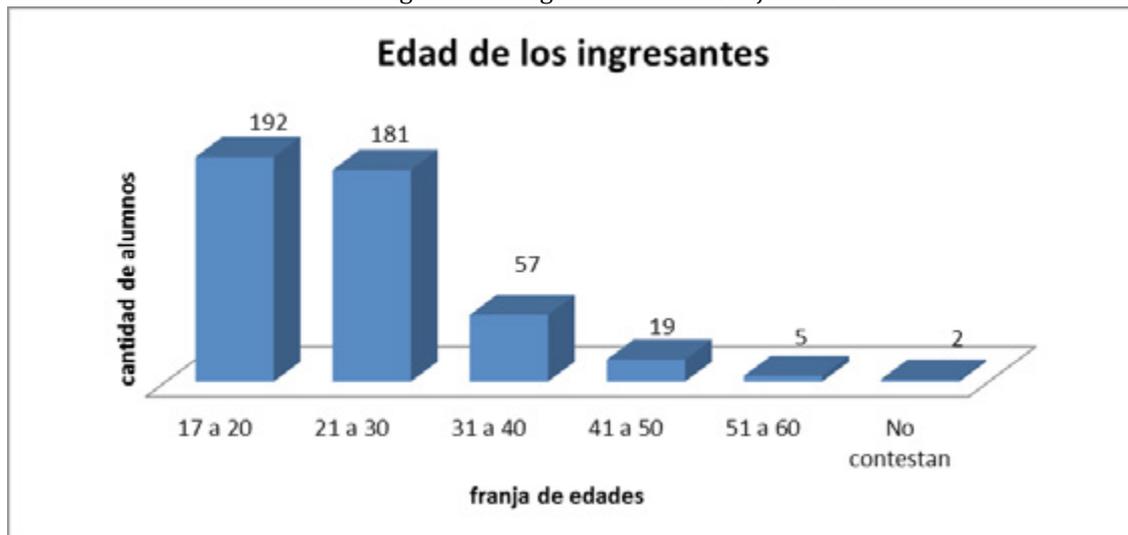
Finalizado el curso y luego del armado de los protocolos de entrevista se procedió a su realización. Se entrevistó a los 3 directores de carrera, a los 3 coordinadores de cada uno de los cursos de ingreso de los casos seleccionados, a 3 docentes del curso de cada caso y a 7 estudiantes. En total se realizaron 16 entrevistas finalizando esta etapa a fin de mayo. Durante el mes de junio, julio e inicios de agosto se procedió a la sistematización de la información recabada y a mediados de agosto se inició la etapa de los primeros análisis de los datos.

► Primeros análisis

Perfil de los ingresantes

El total de los alumnos encuestados fue de 456.

La edad promedio de los ingresantes es de: 24,5 años. El siguiente gráfico muestra distribución de las edades de los estudiantes ingresantes según diferentes franjas etarias:

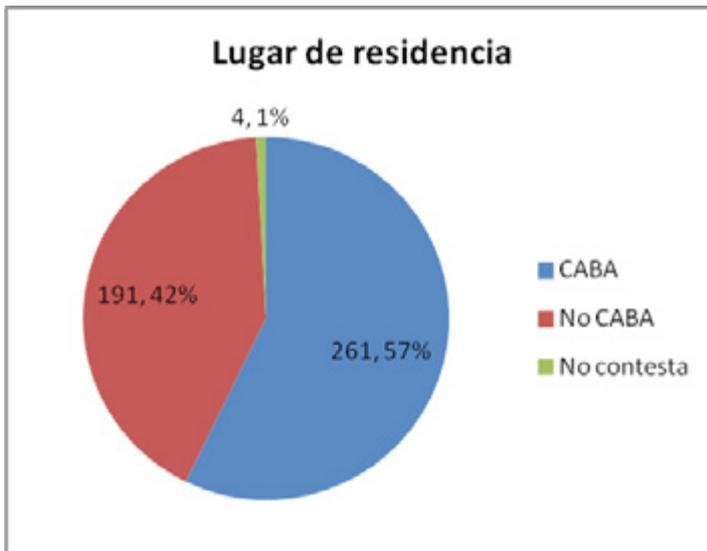


Se puede observar que hay casi tantos alumnos entre 17 y 20 años como entre los 21 y los 30.

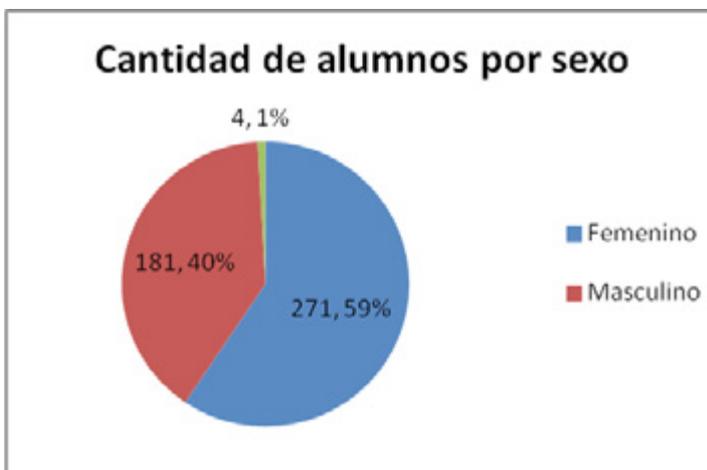


Del total de los ingresantes encuestados, la distribución por departamentos fue la que se representa en el gráfico.

Se desprende del gráfico que Historia es el departamento más numeroso (entre los casos seleccionados) seguidos por Inglés y el de Filosofía, Psicología y Cs. de la Educación⁹⁹



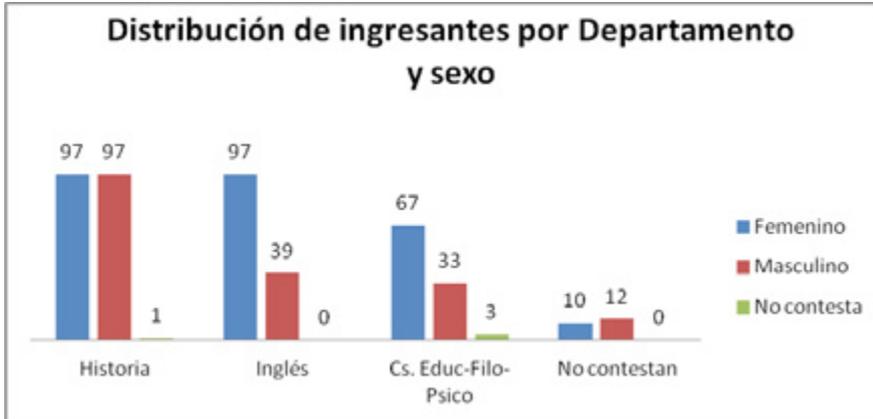
El siguiente gráfico presenta la cantidad de estudiantes en función del lugar de residencia



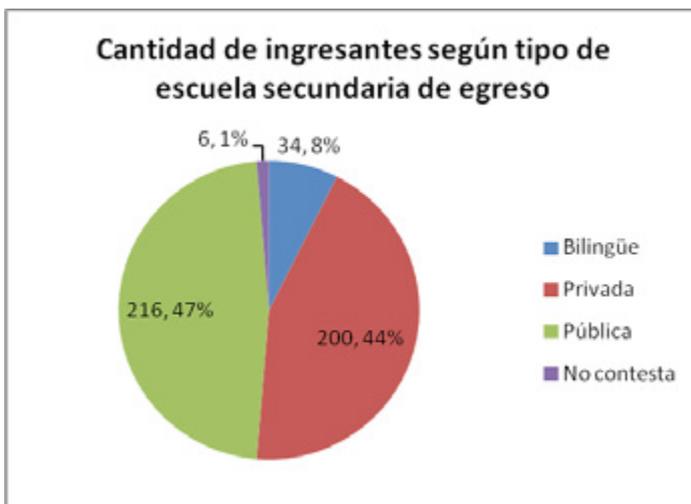
⁹⁹ Cabe destacar que las encuestas no contestadas pertenecen al departamento de Filosofía, Psicología y Cs. de la Educación.

El gráfico evidencia que un poco más del 40% de los ingresantes reside fuera del ámbito de la ciudad de Buenos Aires, lo que indicaría que insumen diariamente (dado que la cursada en el profesorado es de todos los días) una parte significativa de tiempo en el traslado desde y hacia la institución.

Cantidad de alumnos por sexo y por departamento. La distribución por sexos en historia es equivalente (50% cada uno). En cambio tanto en inglés como en Ciencias de la Educación se evidencia una mayoría de femenina.

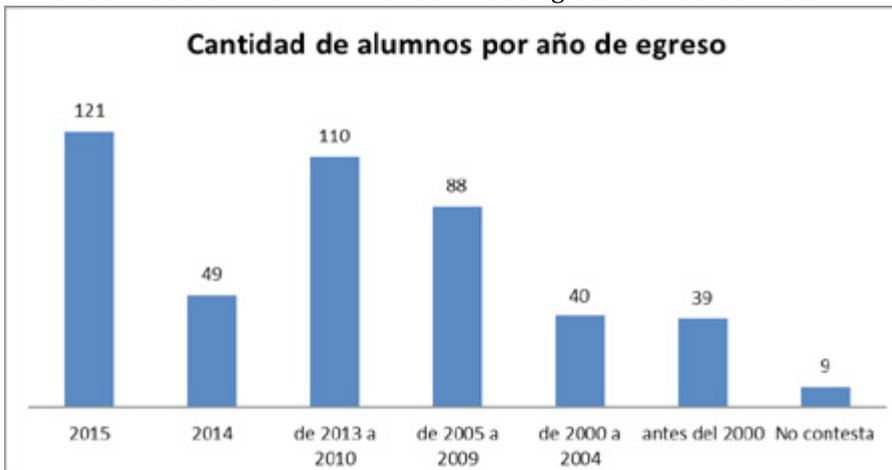


Cantidad de alumnos en función del tipo de escuela secundaria de la que proviene (privada, pública o bilingüe)



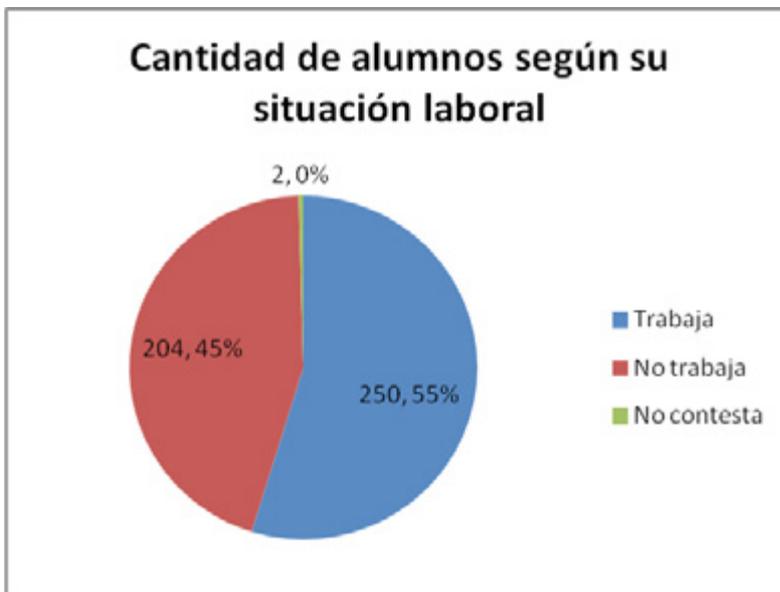
Cabe destacar que las opciones ofrecidas a los encuestados eran excluyentes, no obstante se puede considerar que la mayoría de las escuelas bilingües pertenecen al sector privado. De esta manera se puede considerar que la cantidad de estudiantes ingresantes provenientes de escuelas públicas y privadas son semejantes.

Cantidad de alumnos en función del año de egreso de la escuela secundaria



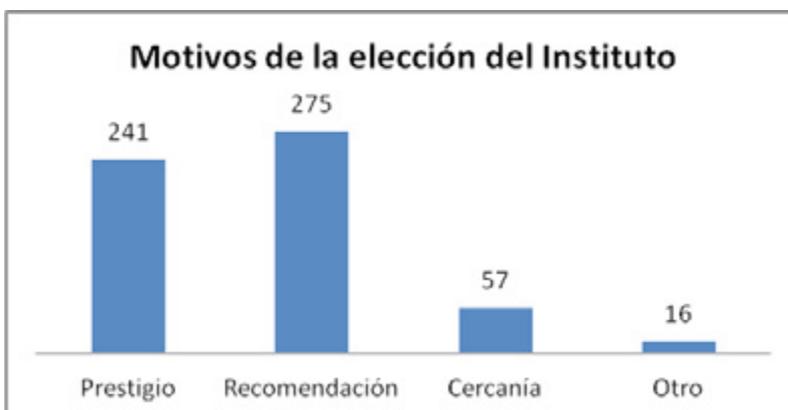
Se observa que la cantidad de alumnos recién egresados de la escuela media (con la edad teóricamente esperable) es de 121, es decir, un 26,5%. De este modo se puede afirmar que al menos para 1/4 de los ingresantes el curso de ingreso se constituye en su primera experiencia en el nivel superior.

Cantidad de alumnos según situación laboral



El gráfico muestra que un poco más del 50% de los alumnos trabaja. Cabe destacar que el promedio de horas de trabajo de los alumnos ingresantes (que trabajan) es de 34 hs. semanal (equivalente a 7 horas diarias).

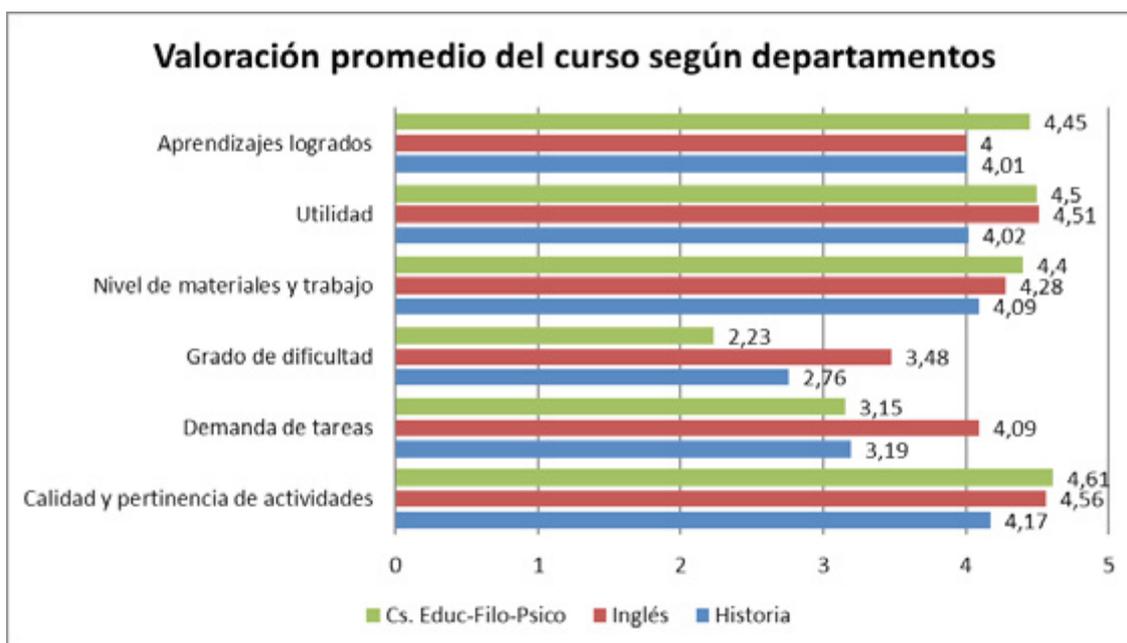
Motivos de la elección del instituto



Importa destacar que las opciones brindadas en el formulario no eran excluyentes, es por ello que el total de las opciones elegidas supera el total de los alumnos encuestados. La opción "otros" engloba a motivos tales como la disponibilidad de vacantes, la conveniencia de la oferta horaria, etc.

En cuanto a los motivos de la elección de una carrera, estos son múltiples y heterogéneos. La pregunta en la encuesta sobre los motivos de la elección de la carrera fue abierta, sin brindar opciones. El análisis y categorización de las respuestas brindadas revela que los motivos más recurrentes: la vocación de enseñar, el gusto por la disciplina, y el gusto por la docencia. En menor medida se expresó el interés por la carrera y la salida laboral.

Valoración del curso de ingreso según los distintos departamentos



► *Primeras ideas e interrogantes a partir de las entrevistas*

En términos generales, se pudo constatar que cada uno de los cursos de ingreso cobra sentido en el contexto de cada departamento. Desde dicho contexto se definen los objetivos del mismo y su organización.

En el departamento de inglés el eje que estructura la propuesta del ingreso es el examen de ingreso, que es eliminatorio y con cupo. Las actividades se plantean como anticipatorias de la situación del examen. En cambio en el departamento de historia, cuyo ingreso es obligatorio pero no eliminatorio, el énfasis está puesto en presentar a los ingresantes el objeto de estudio de la disciplina y las características del rol docente (diferenciado del investigador o el licenciado en Historia). Las actividades están encaminadas a reflexionar sobre la propia disciplina y el futuro rol del graduado.

Finalmente, en el departamento de Ciencias de la Educación, cuyo curso de ingreso no es obligatorio ni eliminatorio, el eje está puesto en la “bienvenida” entendida como una experiencia formativa que inscribe al ingresante a una comunidad nueva.

La descripción de lo observado y lo recabado en las entrevistas serán objeto de próximos trabajos.

► *Bibliografía*

- » CHIROLEU, A.; SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. (2012). Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. UNGS, IEC-CONADU: Buenos Aires.
- » CARLI (2014). Política Universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad. Revista IEC – CONADU. N°1.
- » DIRIÉ, C., & OIBERMAN, I. (2005). Oferta y demanda de formación técnico profesional en dos provincias argentinas. (Universidad de Belgrano, Ed.) Recuperado el 25 de 9 de 2015, de:
» http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/131_dirie.pdf
- » EZCURRA, A. M. (2012). Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial. IEC: UNGS.
- » GESUALDI, M. G. (2015). El ingreso universitario y las prácticas de acompañamiento: el caso del TVU y el CIS en la Universidad Nacional de Quilmes. Revista Sociales y Virtuales N°2. Recuperado de:
» <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/el-ingreso-universitario-y-las-practicas-de-acompanamiento-el-caso-del-tvu-y-el-cis-en-la-universidad-nacional-de-quilmes/>
- » LOPERA OQUENDO, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario. Documentos Borradores de Investigación, Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- » NICASTRO, S. & GRECO, B. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en Espacios de Formación. Homo Sapiens. Rosario.
- » RAMALLO, M. & SIGAL, V. (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. Documento de

Trabajo N° 255, Universidad de Belgrano. Disponible en: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/255_sigal.pdf

- » SOUTO, M., & BARBIER, J. M. (1999). Grupos y dispositivos de formación. Tutorías y función tutorial, algunas vías de análisis. *Novedades Educativas*. Buenos Aires.
- » TORRES G. (2013) Trayectorias de abandono y permanencia en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. *UNQ. Revista Argentina de Educación Superior*. Año 5 / Número 6. Buenos Aires

Los dispositivos de Adscripción y Ayudantía como instancias de formación alternativa en la docencia del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

VIÑAS, Walter / vinaswalter@gmail.com

LAVALLETO, Mercedes / mercedeslavalletto2000@gmail.com

MASTANDREA, Fernando / fevimc@yahoo.com.ar

CONVERTI, Ágata / agataconverti@gmail.com

LUGO LOPEZ, Sergio / sergio.lugolopez@gmail.com

GRANDAL, Natalia / nataliagrandal@gmail.com

ISP “Dr. Joaquín V. González” Unidad Interdepartamental de Investigaciones-

Eje: Formación y Trabajo Docente

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras clave: Dispositivos de Formación - Formación docente - Formación profesional - Ayudantía - Adscripción

► Resumen

En el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González se desarrollan dos instancias de formación en la docencia, a las que pueden acceder alumnos avanzados y graduados, denominadas Ayudantías y Adscripciones. Se concibe a las mismas como dispositivos de formación en tanto prepararan para el desarrollo de capacidades pre-profesionales, de diversa naturaleza, que serán transferidas al mundo profesional docente. Por esta razón, los objetivos de la presente investigación son: conocer, describir y comprender cuál es la lógica desde la que se piensa la formación en estos dispositivos, por parte de los actores involucrados (referentes institucionales, docentes y estudiantes), así como también, cuál es su contribución a la trayectoria formativa del futuro docente.

Partimos de la pregunta, que constituye el problema del proyecto que se presenta, delimitando su interrogante del siguiente modo: ¿Cómo se concibe y se lleva adelante la formación profesional de los estudiantes de los profesorados de Historia y Matemática, del ISP Dr. Joaquín V. González, en los dispositivos alternativos de formación de las adscripciones y las ayudantías?

Desde lo metodológico se está trabajando con una lógica cualitativa que, en coherencia y consistencia con los objetivos propuestos, permite comprender la singularidad de la formación en estos espacios, así como también, conocer las representaciones sobre la formación en estos dispositivos que sostienen los actores involucrados. Asimismo, analizaremos material documental relativo a la normativa que regula ambos roles para conocer el marco institucional en el que se inscriben las mencionadas prácticas.

Se considera que esta investigación reviste de importancia en tanto buscará construir conocimientos y plantear problemas relativos a la formación docente, brindando elementos para la reflexión y la acción en el campo problemático del nivel superior de educación en general, y de la formación docente en particular.

► *La investigación*

Diferentes investigaciones han relativizado el impacto de la formación docente inicial en el desempeño profesional de los docentes, enfatizando las influencias de la biografía escolar y/o la socialización profesional de los graduados recientes en las instituciones educativas. En este marco, el presente proyecto surge de las preocupaciones sostenidas por un grupo de docentes y alumnos del ISP "Dr. Joaquín V. González" relativas a la mejora y el fortalecimiento de los dispositivos de acompañamiento y formación de los institutos de nivel superior terciario dedicados a la formación de docentes.

Partiendo de los estudios mencionados inicialmente y de las inquietudes aludidas, el presente trabajo se focaliza en el estudio de las instancias institucionales formativas que no constituyen espacios curriculares obligatorios para acceder a la graduación. Más precisamente, se refiere a los espacios de ayudantías (alumno-ayudante) y adscripciones. Se considera que tales dispositivos constituyen ambientes propicios y potentes en términos de la formación en la profesión docente y de acompañamiento durante esta formación. En tal sentido, el propósito general de esta investigación es construir algunas conceptualizaciones sobre las características del rol del adscripto y del alumno-ayudante en las instituciones de Formación Docente.

Considerando el tiempo y los alcances del presente proyecto, las posibilidades concretas, y la factibilidad del tipo de trabajo a realizar, se focalizará el problema en una institución de formación docente y en dos carreras que se ofrecen en dicha institución. Así, el problema de investigación se orientará a determinar cómo se plantean y se organizan los espacios de ayudantías y adscripciones en los profesorados de Historia y Matemática del ISP Dr. Joaquín V. González; y bajo qué supuestos se orientan. De manera más precisa:

¿Cómo se concibe y se lleva adelante la formación profesional de los estudiantes de los profesorados de Historia y Matemática, del ISP Dr. Joaquín V. González, en los dispositivos alternativos de formación de las adscripciones y las ayudantías?

Los objetivos de la presente investigación son:

- » Caracterizar los roles de ayudante-alumno y adscripto, describir las actividades que realizan en las cátedras en donde se inscribe su formación e identificar los rasgos de las instancias de acompañamiento que se desarrollan en el proceso formativo de los mismos.
- » Conocer, describir y comprender cuáles son las lógicas desde la que se concibe la formación en estos dispositivos alternativos de formación profesional desde los siguientes actores implicados: Docentes, Ayudantes y/o Adscriptos, estudiantes.
- » Describir y Analizar la relevancia y las contribuciones de las ayudantías y adscripciones como instancias de formación pre-profesional (del futuro profesor) y desarrollo profesional (del graduado), desde las percepciones de los actores involucrados mencionados.

La elección de los casos parte del supuesto de que existen diferencias y similitudes entre las carreras elegidas como así también en las cátedras donde se desarrollan las adscripciones y las ayudantías. En el análisis de los casos seleccionados buscará aportar al conocimiento sobre la composición de los equipos docentes en el nivel superior, conformando una problemática de interés tanto para la Didáctica y la Pedagogía de este nivel, como para el campo de la formación docente en general.

Si bien ambas instancias (las ayudantías y las adscripciones) se llevan adelante desde hace muchos años en la institución seleccionada, tales espacios no han sido objeto de investigaciones sistemáticas.

Por ello, esta investigación aspira a conocer, describir y comprender cuál es la lógica desde la que se piensa la formación en estos dispositivos, por parte de los actores involucrados (referentes institucionales, docentes y estudiantes), así como también, cuál es su contribución a la trayectoria formativa del futuro docente. Para el logro de los propósitos mencionados, se orientará el análisis en los siguientes aspectos: las tareas realizadas, los aprendizajes logrados, los procesos de acompañamiento tutorial, los aspectos facilitadores y obstaculizadores de dicho proceso formativo y la articulación del mismo con la labor profesional. Asimismo, se indagará acerca de las representaciones que los actores de tales espacios (docentes, adscriptos y ayudantes docentes) poseen respecto de la docencia y la formación docente.

Se considera que esta investigación reviste de importancia en tanto buscará construir conocimientos y plantear problemas relativos a la formación docente, a partir del estudio de las prácticas de las instituciones que forman docentes; brindando elementos para la reflexión y la acción en el campo problemático del nivel superior de educación en general, y de la formación docente en particular. Cabe destacar que, para la realización de este trabajo, se prevé una metodología cualitativa, en el que se desarrollará un estudio descriptivo, exploratorio e interpretativo acerca de las acciones formativas en los dispositivos de la ayudantía y de la adscripción.

Para abordar la problemática planteada se requieren datos empíricos concretos referidos a quiénes participan de los dispositivos, de quiénes depende, cómo se organizan, etc. Es decir, datos concretos desde los cuales se pueda realizar al menos una descripción de los componentes de estos espacios formativos. Algunos interrogantes apuntan a analizar cómo se conciben tales dispositivos y qué supuestos se sostienen en torno al mismo. En este punto los datos se vuelven menos concretos y más cualitativos, en la medida en que se ligan a las representaciones que portan (sobre dichas cuestiones) los sujetos que participan de tales dispositivos, es decir, los docentes, los alumnos-ayudantes y los adscriptos.

Por lo dicho anteriormente, las estrategias para relevar información incluirán técnicas cualitativas y cuantitativas para llevar a cabo, luego, la triangulación de los datos obtenidos. Las primeras incluyen entrevistas en profundidad a las personas que se desempeñen o hayan desempeñado en los roles de ayudantes (alumnos-ayudantes) y adscriptos. Asimismo, se prevé entrevistas semi-estructuradas a los docentes referentes y coordinadores de las acciones en tales espacios.

Por otra parte, se prevé el análisis del contexto normativo y los reglamentos vigentes que regulen el accionar de los alumnos-ayudantes y adscriptos, con el propósito de comprender la complejidad que atraviesa dichos roles al interior del dispositivo de formación. Se realizarán observaciones sistemáticas y registro de las diferentes tareas que realizan los ayudantes-alumnos y adscriptos en el aula y (de ser posible) fuera de ella. El criterio para la elección de la muestra radica en la disponibilidad de la institución y de los espacios a indagar. En conversaciones con autoridades de la institución y miembros del equipo de investigación, y en función a los tiempos pautados, se resolvió tomar como muestra, al menos, a 2 estudiantes de cada rol, para cada carrera. Las unidades de análisis refieren a las diferentes formas en que se organizan las acciones de ayudantías y adscripciones:

Estudiantes ayudantes (alumno-ayudante).

Estudiantes adscriptos.

Profesores a cargo de los alumnos-ayudantes y adscriptos.

Estudiantes de las materias en las cuales los alumnos-ayudantes y adscriptos realizan sus acciones.

Referentes institucionales: directores de departamento y autoridades.

Material documental y normativo que regulen los dispositivos analizados.

Para el tratamiento y análisis de la información recabada en el campo se prevé organizar los datos en matrices con categorías de análisis y fragmentos que ilustren las categorías definidas. A priori, se puede señalar algunas posibles dimensiones de análisis: Trayectoria de Formación, Acciones y tareas formativas para la profesión, Acceso al espacio, Ejes estructurantes del rol y la función, Función percibida/ motivaciones/ expectativas, articulación teoría-práctica. No obstante durante el desarrollo de la investigación se incorporarán otras categorías de análisis que vayan surgiendo.

➤ *Marco Teórico*

El nivel superior del sistema educativo argentino está integrado por distintos tipos de instituciones: Universidades, Institutos Universitarios, Instituciones de Nivel Superior No Universitario y

Colegios Universitarios. El mismo, como señalan Dirié y Oiberman (2005), constituye un conglomerado institucional complejo, heterogéneo y diverso, cuyo crecimiento se configuró respuesta, algo inorgánica, a desafíos varios. Desde este punto de vista, el presente proyecto asume un examen contextualizado desde múltiples autores y diferentes perspectivas. Esta mirada incluye a las instituciones terciarias (superiores no universitarias) que constituyen el contexto institucional de la problemática planteada en torno a los dispositivos de adscripciones y ayudantías en la formación profesional docente. El concepto de dispositivo es polisémico. En el marco de su línea de trabajo sobre la Formación de Formadores, Souto y Barbier (1999) afirman que dicho concepto adquiere diversos sentidos que históricamente conviven en él (la idea de artefacto, la relación con una finalidad, un orden y una disposición para cumplir una determinada misión). Esto da lugar a pensar el dispositivo pedagógico como aquello que dispone componentes variados y diversos, en función de una intencionalidad pedagógica: facilitar aprendizaje y formación.

El presente proyecto asume este enfoque al considerar que las adscripciones y ayudantías son dispositivos pedagógicos que poseen, entre otras propiedades, un carácter complejo. Es por ello que se recurre a un enfoque multirreferenciado. Diferenciando enseñanza y formación, desde el encuadre planteado, se puede decir que los dispositivos de enseñanza están atravesados por una intencionalidad centrada en la función de saber y en su transmisión. En cambio, en la formación la intencionalidad se refiere al desarrollo de la persona adulta como sujeto partícipe de su mundo social, con posibilidades de educabilidad continua y de adaptación a los cambios en el mundo del trabajo y la sociedad. Estas afirmaciones posibilitan encuadrar a las adscripciones y ayudantías dentro de los dispositivos pedagógicos de formación. Desde un enfoque psicossociológico de la formación, se reconoce que la dinámica del desarrollo personal se da en situación, en espacios y tiempos que facilitan (o no) lo que Filloux (1996) denomina el retorno sobre sí mismo, es decir, la reflexión como posibilidad de pensar lo actuado, lo pensado, lo sentido. Por tanto, se piensa y analiza la formación como un proceso eminentemente personal (no obstante, mediado). Por otra parte, resulta significativo considerar los aportes de Ferry (1997) al plantear que formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (1997: 53). Implica un desarrollo personal consistente en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo. Analizar la formación desde tales miradas implica una toma de postura, que enfatiza la docencia como una profesión para la que se necesita reflexión, frente a otras posturas que la vinculan más a la vocación y a la intuición. Ligado a esto, Gómez Campo y Tenti Fanfani (1993) conciben a la profesión como prácticas configuradas históricamente, como un grupo de especialistas que reivindican para sí el dominio de ciertos saberes y normas, sistematizada en instituciones mediante una cierta acción pedagógica. Esta postura resalta el hecho de que las prácticas profesionales, al igual que el resto de las prácticas sociales, se definen desde lo político.

En el mismo sentido, los desarrollos teóricos de Bourdieu (2000) vinculan a la profesión con el campo académico, como espacio estructurado alrededor de producción de bienes simbólicos y servicios. Dichos campos se organizan jerárquicamente a través de posiciones definidas por el prestigio y el poder, desde donde se ejerce el control por mecanismos de delimitación y exclusión. Asimismo, resulta oportuno enmarcar la formación en una profesión desde los aportes de la Pedagogía y la Didáctica de Nivel superior, en el que se puede destacar los desarrollos teóricos de Lucarelli (2005, 2007, 2009), en lo referente a los procesos de articulación teoría-práctica, innovación, y formación profesional (en el nivel), desde una perspectiva fundamentada crítica. Con referencia a la formación del profesorado, los aportes de Vezub (2004) permitirán complejizar la mirada sobre los distintos recorridos o trayectorias formativas que realizan los estudiantes en la formación docente, como así también las trayectorias profesionales y su relación con aspectos subjetivos y objetivos. Por su parte, Cols (2008) desarrolla categorías útiles para el análisis de la formación inicial docente. Las adscripciones son un constructo complejo. Las definiciones del término lo asocian a tres sentidos: la atribución que se hace de algo a alguien, la agregación de una persona al servicio de un cuerpo, la adhesión de alguien a un grupo o ideología (Diccionario Espasa-Calpe, 2005). En las instituciones educativas de nivel superior, las adscripciones forman parte de la naturaleza de los equipos docentes y sus instancias de formación. En tal sentido, los análisis realizados por Ickowicz (2004) posibilitan asociarlo a un modelo de formación artesanal (una formación que se realiza en el propio contexto de producción siendo el trabajo y la experiencia en torno a él, el núcleo a partir del cual se desarrollarán los demás

aprendizajes). Lo mencionado también es válido para las ayudantías, pensadas como instancias de práctica y acompañamiento. En este punto, resulta pertinente abordar el problema considerando dos posturas respecto del acompañamiento: los aportes teóricos vinculados con miradas sociales, grupales y colectivas (Wenger, 2001) y otros más ligados a perspectivas psicológicas, individuales y particulares donde se ponen en juego procesos subjetivos de sostén (Ardoino, 2000).

► *Grado de avance y acciones realizadas hasta el momento*

El proyecto lleva un poco más de dos meses desde su inicio. Durante este tiempo se realizaron:

Reuniones de equipo: Se han realizado 3 reuniones, a una frecuencia de al menos un encuentro mensual (el proyecto comenzó a fines de mayo).

En la primera reunión (20/5/16) se presentó el equipo y se trabajó sobre las expectativas iniciales. Asimismo, se definió el encuadre de trabajo y la perspectiva general en torno al quehacer investigativo. También se presentó el estado del proyecto y se definieron los pasos a seguir (agenda de trabajo).

En la segunda reunión (15/6/16). Se comentaron novedades sobre las primeras conversaciones con los coordinadores de las carreras de los casos seleccionados (Historia y Matemática). También se compartió lo trabajado en el Taller Metodológico del INFD y se expresaron las primeras ideas para organizar el trabajo de campo.

En la tercera reunión (8/7/16) Se comentaron las novedades acerca de la sistematización de los registros de Adscriptos y Ayudantes en las actas y sobre la actividad solicitada por el INFD (reformulación del proyecto). Finalmente se empezaron a definir las dimensiones a indagar en las entrevistas y las unidades de análisis (cantidad y rol de los entrevistados)

Seminario Interno de formación y discusión teórico metodológica: Se dio lectura al proyecto presentado sometiendo a discusión sus objetivos, sus interrogantes y el marco teórico inicial. Esta actividad resultó muy significativa para el equipo en la medida en que la mayoría de sus integrantes no participó en la elaboración del proyecto ni conocía todos los desarrollos teóricos que se presentaron en el Marco Teórico.

Comparación de las normativas: Se está realizando un análisis comparativo de todos los reglamentos de ayudantías disponibles en la Institución: Reglamento de Alumnos Ayudantes del Profesorado en Matemática, Reglamento interno de selección y régimen de ayudantías para alumnos avanzados del Departamento de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación, Reglamento de Ayudantías estudiantiles del Departamento de Geografía, Reglamento de Ayudantes alumnos del Departamento de Inglés

Las categorías, aún provisionarias, sobre las que se está trabajando en el análisis comparativo de las reglamentaciones, son:

Propósitos, objetivos y fundamentación de las ayudantías

Requisitos de acceso a la ayudantía

Funciones, derechos y obligaciones de los ayudantes

Funciones, derechos y obligaciones de los docentes con ayudantes

No todos los departamentos poseen un régimen formal e institucionalizado que regule el desarrollo de las ayudantías. Por ello, se sostiene la hipótesis de que estas se regulan de hecho, y con cierto margen de discrecionalidad.

En el caso del reglamento para las adscripciones, existe uno que está aprobado y vigente para toda la Institución.

Revisión en actas de ayudantes y adscriptos: Con la finalidad de recabar información relevante para la posterior realización de un análisis cualitativo, se indagan los registros institucionales que dan cuenta de la actividad de los sujetos de la investigación. Las actas de ayudantes y adscriptos

permiten observar, por un lado, el registro realizado por los docentes de las actividades realizadas por aquellos, dejando entrever las significaciones implícitas en su discurso sobre la importancia de las figuras aludidas. Por otro lado, posibilitan vislumbrar y cuantificar aquellos casos en que una misma persona participa en distintas cátedras, o bien, si transita sucesivamente las instancias de ayudantía (mientras se es alumno) y adscripción (al recibirse o bien mientras se transita los últimos años de la carrera). Esta última particularidad implica una valorización de estos espacios como instancias importantes de formación.

Por último, se constata una enorme variedad en los proyectos de investigación que suponen la aprobación de la adscripción, lo cual permite considerar la diversidad de cada cátedra y de sus enfoques formativos, ya sean orientados específicamente a la rama disciplinar de la materia, o bien a cuestiones relativas a la didáctica y la metodología.

► *Algunos e interrogantes iniciales*

Las discusiones al interior del equipo condujeron a advertir la importancia de los siguientes aspectos, a considerar, del objeto de estudio de la presente investigación:

- » ¿En qué medida la conformación de relaciones entre un docente y su/sus ayudantes y/o adscripto/s permite la configuración de un equipo docente?
- » ¿Hasta qué punto se puede concebir a la ayudantía y la adscripción como parte de un circuito de formación que habilita a la inserción en la docencia en la institución estudiada?
- » ¿Qué ventajas o desventajas conlleva el formato asistemático y manual del registro en actas del rol desempeñado por los ayudantes y adscriptos?
- » ¿Cuánto influye la propia experiencia vivida por el docente que ha transitado estos espacios (ayudantías y adscripciones) al momento de configurar la formación de sus ayudantes y/o adscriptos?
- » ¿A qué factores se debe el énfasis formativo puesto (en las ayudantías y adscripciones) ya sea en los aspectos pedagógico/didácticos o en los aspectos disciplinares?
- » Finalizada las etapas de ayudantías y adscripciones, ¿bajo qué figura institucional puede un estudiante/graduado permanecer vinculado a una cátedra?
- » ¿Cuáles aspectos influyen, desde el punto de vista de los actores involucrados en estos espacios, en el tipo de relación que estudiantes y adscriptos establecen con los estudiantes que cursan la materia a la que están vinculados?

► *Bibliografía*

- » ARDOINO, J. (2000). Del acompañamiento como paradigma. (P. VIII, Ed.) *Pratiques de Formation - Analyses*. Paris
- » BOURDIEU, P. (2000). El campo científico. En *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- » COLS, E. (2008). La formación docente inicial como trayectoria. Documento de trabajo. Ciclo de Desarrollo Profesional de directores. INFD. Mimeo. Buenos Aires. (Informes técnicos, investigación de universidades otros de investigación)
- » DIRIÉ, C., & OIBERMAN, I. (2005). Oferta y demanda de formación técnico profesional en dos provincias argentinas. (Universidad de Belgrano, Ed.) Recuperado el 25 de 9 de 2015, de: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/131_dirie.pdf
- » FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas. Buenos Aires
- » FILLOUX, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo*. Novedades Educativas. Buenos Aires
- » GÓMEZ CAMPO, V., & TENTI FANFANI, E. (1993). *Universidad y profesiones*. Miño y Dávila. Buenos Aires
- » ICKOWICZ, M. (2004). La formación de profesores en la Universidad. Avances de investigación sobre trayectos sin formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado. *Revista IICE* (22), 13-22. Buenos Aires
- » LUCARELLI, E. (2005). *Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la Universidad*. Ficha de cátedra. OPFYL. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires
- » LUCARELLI, E. (2009). *La teoría y la práctica en la Universidad=> La innovación en las aulas*. Miño y Dávila. Buenos Aires

- » SOUTO, M., & BARBIER, J. M. (1999). Grupos y dispositivos de formación. Tutorías y función tutorial, algunas vías de análisis. Novedades Educativas. Buenos Aires
- » SOUTO, M., MASTACHE, A., MAZZA, D., & RODRÍGUEZ, D. (2004). La identidad institucional a través de la historia. Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. Buenos Aires
- » TENTI FANFANI, E. (1993). En V. Gómez Campo, & E. Tenti Fanfani, Universidad y profesiones. Miño y Dávila. Buenos Aires
- » VEZUB, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente; algunos conceptos para su abordaje. Revista del IICE (22), 3-12. Buenos Aires
- » WENGER, E. (2001) Comunidades de práctica: aprendizaje, significados e identidad. Paidós. Barcelona

Representaciones de docentes noveles sobre sus prácticas: la perspectiva de cuatro maestras de una escuela primaria

WEISS, Candela / candelaweiss@gmail.com

SARAVI, Micaela / micaela.saravi@gmail.com

CORTI, Valentina / valentina.corti@gmail.com

Licenciatura en Educación - Universidad Nacional De San Martín¹⁰⁰

Eje: Formación y Trabajo Docente

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras clave: Representaciones. Maestros. Noveles. Prácticas docentes.

» Resumen

El siguiente trabajo, desarrollado durante 2015 en el marco de la materia Investigación Educativa de la Licenciatura de Educación (UNSAM), es un ejercicio de investigación cualitativa y descriptiva, cuyo enfoque metodológico es el estudio de caso. Se propone caracterizar las representaciones que los docentes noveles de una escuela primaria de CABA tienen sobre su práctica desde que empezaron a ejercer la docencia hasta el momento en que se realizó la investigación en el 2015.

Para lograr una descripción del contenido de las representaciones docentes se consideró adecuado hacerlo a partir del análisis del discurso de los docentes en cuestión, ya que las representaciones se asientan en y se expresan mediante el discurso. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas y cara a cara a cuatro docentes noveles de escuela primaria.

A partir del análisis interpretativo de los datos recolectados y considerando dimensiones tales como *el ideal de clase, de alumnos, de buen docente y de las tareas que incumben al rol*, se ha llegado a vislumbrar diferencias entre las concepciones que expresaron haber tenido antes de empezar a ejercer y las que tienen al momento de ser entrevistados, luego de los primeros años de ejercicio.

» Introducción

Este trabajo es el resultado de un ejercicio de investigación realizado en el marco de la materia Investigación Educativa de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y del seguimiento en actividades de formación continua en investigación. Las tres integrantes del equipo que realizó el ejercicio y autoras de esta presentación, estamos próximas a recibirnos y nos vinculamos al campo educativo desde distintos espacios ya que algunas trabajamos como docentes en escuelas primarias, otras trabajamos en educación no formal o en programas de investigación dentro de la institución.

Esta diversidad de experiencias aporta miradas distintas ante las situaciones empíricas relevadas. Pero, a pesar de las diferencias surgidas, nos encontramos unidas en un mismo interés: la búsqueda y producción de nuevo conocimiento y la intención de confrontar las ideas y supuestos que hemos construido durante la formación con la práctica educativa cotidiana.

100 Dra. Isabel Iglesias. Orientadora de la investigación inicial en el marco de la materia Investigación Educativa. EH. UNSAM.

► *Situación problemática*

Consideramos que uno de los espacios más interesantes de una escuela es la sala de maestros donde el “detrás de escena” acontece. Allí se pueden escuchar frases como: “Esto nunca me lo enseñaron en el profesorado”, “Nadie me dijo cómo actuar frente a esta situación”. Estas afirmaciones, que suelen ser pronunciadas con frecuencia, parecieran dar cuenta de situaciones cotidianas que desbordan la capacidad de respuesta de los docentes y que los puede hacer sentir a menudo frustrados y desanimados.

Es común que, aquellos que se inician en la tarea, busquen en sus colegas más experimentados consejos y ayuda para resolver conflictos que se presentan desconcertantes y para los que no sienten estar preparados. Son este tipo de sentimientos y situaciones las que suelen experimentar de forma reiterada los docentes novatos y que hemos percibido, a partir de variadas conversaciones informales con maestros y colegas, como situación problemática.

Nuestra preocupación se enfoca en los docentes que se están iniciando en el ejercicio de la carrera, focalizándonos en aquellos cuya antigüedad no es mayor a cinco años por ser éste el período donde más claramente pudimos reconocer las dificultades mencionadas.

El ejercicio de investigación que sustenta esta presentación se desarrolló durante 2015 en una escuela primaria del barrio de la CABA. La institución es del ámbito privado y cuenta con nivel inicial, primario y secundario. El plantel docente de la escuela primaria está compuesto por doce maestros de grado y dos auxiliares, estando gran parte de ellos en los primeros años de ejercicio docente al momento de la investigación.

► *Problema de investigación*

A partir de la situación problemática descrita y del análisis de los antecedentes teóricos utilizados hemos elaborado nuestro problema de investigación, expresado a través de preguntas, objetivos generales y específicos. Para eso nos fueron de relevancia las ideas elaboradas por Bozu (2010) que, desde corrientes de la pedagogía española, define y caracteriza a los profesionales noveles –categoría central de nuestro análisis-. Así también, fueron centrales las construcciones desarrolladas por Bourdieu (1991) que, desde un paradigma sociológico, desarrolla conceptos tales como práctica social, campo social y de sentido práctico, entre otras. En esta línea fue relevante también el concepto de incertidumbre, carácter que adquiere la práctica docente en tanto social según Jackson (2002).

Pregunta general de investigación

¿Cuáles son las representaciones que los docentes noveles de la escuela analizada tienen sobre su práctica desde que empezaron a ejercer la docencia hasta el momento en que se realizó la investigación en el 2015?

Preguntas específicas de investigación

¿Cuáles son las representaciones que los docentes noveles de la escuela analizada, al momento en que se realizó la investigación, expresan haber tenido sobre su práctica antes de iniciar su ejercicio docente?

¿Cuáles son las representaciones que los docentes noveles de la escuela analizada tienen sobre su práctica en el 2015?

Objetivo general

Caracterizar las representaciones que los docentes noveles de la escuela analizada tienen sobre su práctica desde que empezaron a ejercer la docencia hasta el momento en que se realizó la investigación en el 2015.

Objetivos específicos de investigación

Describir las representaciones que los docentes noveles de la escuela analizada al momento en que se realizó la investigación, expresan haber tenido sobre su práctica antes de iniciar su ejercicio docente.

Exponer las representaciones que los docentes noveles de la escuela analizada tienen sobre su práctica en el 2015.

➤ *Relevancia de la investigación*

Consideramos que realizar un estudio centrado en el análisis de las representaciones de los docentes noveles respecto a sus prácticas es de suma importancia para la agenda educativa actual. La puesta en acción y el acercamiento al aula tiene un impacto decisivo en la conformación de su rol como docentes y les permite asumir ciertos rasgos de su identidad. En definitiva, el rol docente termina por constituirse cuando el sujeto se inserta en una práctica, en una institución educativa concreta (Ojeda, 2008). Teniendo en cuenta ello, se vuelve un problema el hecho de que muchos docentes iniciantes señalan sentir una falta de preparación para enfrentarse a la práctica áulica (ídem).

El comienzo del ejercicio docente es el período de los “des”: desaliento, desánimo, desconcierto y desilusión, pudiendo poner en peligro su vocación inicial o generar el temprano abandono de la tarea (Alliaud, 2011). Por eso mismo, y debido al gran déficit de docentes que atraviesa hoy en día nuestro país, y considerando lo desconcertante que puede ser la tarea, ya que involucra la propia subjetividad, las vidas y el destino de otras personas, es fundamental profundizar en esta temática (ídem, 2011).

Consideramos que, a menos de que se trabaje en la pregunta y repregunta de estas cuestiones, a fin de tomar medidas en aras de mejorar esta situación, los docentes, su práctica profesional y los alumnos, como protagonistas involucrados, se verán directamente afectados. En este sentido, este ejercicio de investigación se vuelve sustancial y pretende colaborar en la elaboración de posibles aportes para un mayor acompañamiento de los docentes noveles en sus primeros años de docencia.

➤ *Perspectiva teórica*

Dado que nos interesa identificar, analizar y describir representaciones sociales, a partir de la visión que el maestro novel construye de su cotidianidad en la escuela y en el aula, primero indagamos cómo el docente explica su entorno y representa su mundo habitual. Para ello nos centramos en el concepto de representaciones sociales que es definido por Moscovici (1979, p. 17-18) como “una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” y, también, como un corpus de conocimientos claramente organizados que hacen inteligible la realidad física o social. Es decir que, retomando lo expresado por Moscovici desde las reflexiones de Mora (2002), las representaciones sociales son el conocimiento de sentido común que se origina en intercambio grupal y que tiene por finalidad sentirse dentro del ambiente social. Son las formas en que uno ve determinado objeto o fenómeno, culturalmente construidas e individual y colectivamente apropiadas (Araya Umaña, 2002).

En el caso de esta investigación, se vuelve fundamental identificar aquellas representaciones asentadas en el discurso de los docentes noveles. Al referirnos a un maestro novel referimos a una persona, usualmente joven, “que se encuentra en un momento de transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de tres años de estudios teórico prácticos, y la puesta en acción de lo aprendido en el marco real de la intervención pedagógica” (Vera, 1988, p. 44).

El encuentro con el aula devuelve a los docentes la paradójica necesidad de adaptarse al escenario de la práctica misma, a las condiciones de trabajo, la cotidianidad y a la rutina de la escuela cuya fuerza instituyente es inminente (Alliaud, 2011). El acercamiento por parte de los recientes docentes a la práctica, en tanto práctica social, genera un sinnúmero de sensaciones encontradas y desafíos para los que sienten no estar listos. La práctica docente, pensada como “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales históricas e institucionales,

adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (Achilli, 1986, p. 47), está inundada de situaciones inesperadas que el docente debe enfrentar y que, antes de ingresar a las instituciones, nunca imaginó encontrar en su práctica pedagógica (Ojeda, 2008).

➤ Metodología

Este ejercicio de investigación fue abordado desde una perspectiva cualitativa, con la intención de interpretar los significados que los sujetos atribuyen a sus acciones (Moreira, 2002). A su vez, se trata de un trabajo descriptivo y hermenéutico que procura describir distintos aspectos variables e iniciar la comprensión del fenómeno: las representaciones sociales de los docentes noveles en una escuela primaria. Metodológicamente la indagación fue encarada como un estudio de caso pues implica el análisis de una entidad singular y propone detallar la interacción de los actores en la complejidad del contexto de sus prácticas (Stake, 1998).

El objetivo del ejercicio de investigación, como ya fue mencionado, se centró en indagar las representaciones que los docentes tienen sobre sus prácticas. Araya Umaña (2002) piensa a las representaciones desde un enfoque procesual y plantea que para acceder al contenido de las mismas es necesario recopilar distintos tipos de materiales discursivos ya que las representaciones sociales se asientan en los discursos. Por esta razón, fue necesario recopilar materiales discursivos a través de la técnica de entrevista cara a cara para, de esta forma, en términos de Moreira (2002), escuchar, describir y comprender la voz y abstraer las representaciones de los docentes noveles de dicha institución.

Las entrevistas se realizaron con cuatro docentes de la escuela seleccionada utilizando un tipo de entrevista semiestructurada, ya que la interacción con los docentes fue guiada por un cuestionario general de preguntas estipuladas no cerradas que dieron lugar a la re-pregunta y al diálogo abierto (Iglesias, 2015). En el desarrollo de cada sesión tuvimos sumo cuidado para no vulnerar la privacidad del grupo humano con que se interactuaba. Las cuatro docentes entrevistadas constituyeron una muestra decisional pues cumplieron con un criterio relevante para este trabajo que es el de contar con una experiencia docente menor a cinco años (Yuni y Urbano, 2006).

➤ Análisis de datos

Este apartado focaliza el análisis interpretativo de los datos recogidos con el fin de obtener una comprensión lo más completa posible del fenómeno observado (Yuni y Urbano, 2000). Para esto, primeramente realizamos la desgrabación de las cuatro entrevistas para luego organizar y categorizar el contenido de cada una de ellas. La posterior tarea de codificación, realizada a partir de la búsqueda de regularidades entre las diversas categorías, nos permitió construir las cuatro dimensiones siguientes:

a. Representaciones docentes sobre el alumno.

En las respuestas en relación a las expectativas acerca del alumnado antes de ejercer su rol, las entrevistadas, por lo general, lo conciben como un grupo de niños sentados en orden, chicos que siempre serían amorosos con sus maestras.

[...] Y todos los alumnos bien atentos (E1, p. 4).

Uno piensa que los chicos van a ser siempre amorosos, siempre van a decir “ay señó” (E3, p. 41).

Me imaginaba, eh, chicos participando, con muchas ideas, muchas actividades interesantes, divertidas (E2, p. 18).

Sin embargo, durante las entrevistas, la mayoría de las docentes reconocen que en la práctica, se encuentran con la falta de respeto de parte de sus alumnos como un acontecimiento inesperado y

recurrente:

[...] no imaginé que el año pasado tuve un grado muy complicado, la falta de respeto a la autoridad, o sea, al docente y eso no lo tenía presente ni antes ni tampoco durante la carrera y son cosas que pasan y por lo que escucho cada vez pasa más seguido (E3, p. 43).

Es así que los alumnos pasan, de ser imaginados por los docentes como atentos, silenciosos y amorosos, a ser los responsables de problemas de convivencia por su falta de respeto constante.

b. Representaciones docentes sobre la clase

Muchas veces, los docentes construyen ideales sobre cómo será dar clase, una construcción basada en su formación como profesionales y su propia trayectoria escolar (Ojeda, 2006). En el caso de las maestras entrevistadas expresan cómo imaginaban sería dar clase apenas recibidas:

Me lo imaginaba divertido, con miedo, pero me lo imaginaba disfrutando todo el tiempo (E4, p. 59)

Y, como me daban mis maestras a mí. Todas muy lindas, cariñosas (E1, p. 4).

De todas formas, las docentes entrevistadas hacen referencia explícita a la incongruencia entre sus representaciones iniciales y la práctica misma.

Si, viví cosas que me sorprendieron, que quizás me las anticiparon en el lugar donde estudié que podían pasar pero que igual me sorprendieron porque me tocaban a mí y [era yo quién] las tenía que resolver (E4, p. 63).

Porque no todo está dicho, y no todo sale como uno espera. [Hay que] poder manejar esas situaciones inesperadas, y poder tener la capacidad de resolver las situaciones, para las cuales uno no estaba preparado, o no se la esperaba, lo inesperado (E2, p. 25 y 26).

Además, un rasgo que caracteriza a la docencia es que ésta no es una actividad rutinaria, situaciones inesperadas se presentan con la regularidad suficiente como para derribar las “ideas” previstas acerca de cómo debería funcionar la clase (Coria y Edelstein, 2002). Estas situaciones imprevistas son las que abundan en el relato de las docentes entrevistadas:

¡Si, muchas [situaciones inesperadas]! Y, esas sí que no te las imaginabas. Te las encontrás ahí, las vivís en el día a día” (E2, p. 27).

Tenés que venir preparado para lo que sea, y todas las cosas que tenés que resolver (E2, p. 26).

La vaguedad y, por sobre todo, la incertidumbre es lo que caracteriza a las prácticas docentes, como indica Jackson (2002). Aspectos que se ven reflejados en otras entrevistas donde aparece la diferencia entre lo imaginado y la cotidianidad de la tarea.

Porque no todo está dicho, y no todo sale como uno espera (E2, p. 25)

Lo imaginaba todo lo contrario a lo que es realmente dar clase (E3, p. 39)

c. Representaciones docentes: ideal del “buen” maestro

Cuando uno inicia un nuevo trabajo hay cualidades a las que se aspira, un ideal de “buen” maestro. Entre estos ideales se juega, entre otras posibles, el mandato de cambio y/o ruptura con lo establecido, característico de las nuevas generaciones (Bedacarratx, 2012).

Creo que en definitiva como docente siempre apostas al cambio, a un cambio. Cambio en un nuevo aprendizaje, cambio en una nueva actitud, cambio desde algún aspecto. Que pueda ser parte del cambio de ese grupo (E1, p. 29).

A pesar de ello, los docentes entrevistados admiten que muchas veces, yendo en contra de sus propias convicciones, en la rutina y al tener que adaptarse a la cotidianidad de la escuela, terminan haciendo y diciendo cosas que prometieron nunca hacer.

Pero bueno, justo, son estas frases que a uno no le gustaban cuando se lo decían y las terminas usando; sobre todo las frases (E3, p. 53).

En lo que respecta a su rol, los docentes entrevistados aconsejan a los novatos desarrollar cualidades como la fortaleza de ánimo, la paciencia y diversas estrategias para el manejo de grupo. Si bien los rasgos concebidos como necesarios previamente al ejercicio de la práctica profesional son similares a los relatados como necesarios luego de algunos años de ejercicio docentes, puede reconocerse que varía la prioridad con la cual son enumerados por los docentes. A su vez, los docentes también parecerían evidenciar en su discurso que hay una distancia entre las expectativas de cumplir con estos rasgos y la posibilidad real de hacerlo ante la complejidad de la tarea y las propias limitaciones del docente como ser humano.

d. Representaciones docentes sobre las tareas que incumben al rol

En las entrevistas, la mayoría de los docentes expresan haber tenido expectativas diferentes respecto de cuáles serían sus tareas de las que efectivamente resultaron ser.

No sabía la cantidad de cosas extras que hacen las maestras que te llevan tiempo, como pegar notas, cerrar el registro que es un tema que me cuesta, certificados y otras cosas que tenemos que hacer y no sabían que era parte de la tarea también (E3, p. 45)

El valor insustituible que tiene la práctica en el proceso de reconocimiento de la tarea profesional es central ya que, generalmente, antes de ejercer no hay claridad de cuál ha de ser realmente el trabajo. Las primeras experiencias prácticas son relevantes y significativas para la conformación del rol docente (Ojeda, 2008). En palabras de una de las maestras, emergen diferencias entre lo que creía y se imaginaba de la tarea docente y la práctica docente como realmente es.

Y le aconsejaría, que se contacte con otros docentes, otras personas que tengan experiencia y que le puedan decir cómo es la docencia realmente, que se asesore correctamente a la hora de decidir (E2, p.36).

Le aconsejaría que no decida ser docente pensando que solo son cuatro horas de trabajo por día, porque en realidad hay mucho trabajo más, fuera de las horas de clase (E2, p. 35).

➤ Reflexiones finales

A partir de los datos relevados, de su análisis y de los resultados obtenidos, hemos llegado a vislumbrar diferencias entre las concepciones que expresaron haber tenido los docentes sobre su tarea antes de empezar a ejercer y las que tienen al momento de ser entrevistados, luego de los primeros años de ejercicio. Dicha aseveración debe ser contemplada en el marco de un ejercicio de investigación acotado, donde los límites del caso y del análisis realizado recortan su representatividad y posibilidad de generalización.

Por un lado, consideramos que las diferencias reconocidas en el discurso de las maestras entrevistadas son saludables y fundamentales porque, de lo contrario, significaría que la docencia es una

actividad que puede ser pensada y planificada teóricamente sin necesidad de considerar el contexto y las particularidades de cada sujeto y situación. En este sentido creemos que la falta de congruencia entre lo pensado y la práctica misma permite escapar, así como lo plantea Merieu (1998), de la idea de educación como *fabricación del otro*, sabiendo que no existe una transmisión mecánica de los conocimientos, sino que el acto de aprendizaje incluye resistencias, reconstrucción y reelaboración por parte de los sujetos y que, por sobre todo, más que un acto que empieza y termina, es un proceso del cual ningún maestro puede pretender ver el final. Así, como plantea el autor mencionado, la educación es una aventura imprevisible en la que se constituye una persona, llena de «calamidades» que nadie puede programar “[...] es acción precaria y difícil, es acción obstinada y tenaz, pero desconfía, por encima de todo, de la prisa en terminar” (Meirieu, 1998, p. 140).

Por el otro lado, consideramos que reconocer y admitir la impredecibilidad del acto educativo, no significa descuidar la formación tanto epistemológica como didáctica de los futuros maestros y, menos aún, su acompañamiento una vez empezadas las prácticas. Si bien no existen recetas ni modelos a seguir, creemos que es muy importante que en la escuela existan dispositivos y tiempos institucionales para que los docentes puedan pensar y repensar con otros acerca de su tarea. Que haya espacios para evacuar sus dudas, plantear sus preocupaciones y sus angustias y encontrar la contención que requieren las situaciones educativas complejas con el objetivo de poder responder de la manera más profesional posible en pos de una mejor educación para cada niño.

A modo de cierre recurrimos a la palabra de la autora Bedacarratx (2012) que expresa con precisión nuestra toma de posición a partir del recorrido transitado durante este ejercicio de investigación. Según ella, la cotidianidad de la tarea docente ofrece un escenario que escapa a todo aquello que puede ser anticipado. Se trata de un campo profesional en constante cambio y movimiento, ya que son sujetos los que intervienen en él. Los docentes noveles, al encontrarse por primera vez con la práctica misma, se confrontan con sensaciones y sentimientos de ansiedad y desconcierto que pueden terminar generando frustración, rutinización o conformismo. Por eso, para Bedacarratx (2012) y también para nosotras, es importante que estos sentimientos no sean desatendidos o negados, sino más bien, que se brinden espacios de reflexión, en los que los que los docentes puedan sentirse escuchados, comprendidos y acompañados.

» Referencias bibliográficas

- » Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario.
- » Alliaud, A. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 13(1), 6.
- » Araya U. S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Costa Rica: FLACSO.
- » Bedacarratx, V. D. L. Á (2012). Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. Revista electrónica de Investigación Educativa. 14 (2), 133-149.
- » Bedacarratx, V. A. L. Á (2012). Ser practicante: imaginario del cambio deseado y la adaptación necesaria. Universidad Nacional de la Patagonia Austral: (Pre print).
- » Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Madrid: Taurus.
- » Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. Revista Electrónica de Investigación y Docencia, (3), 55-72.
- » Coria, A., Edelstein, G. (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. Revista Páginas, (2).
- » Iglesias, I. (2015). Materiales de la cátedra Investigación Educativa. UNSAM.
- » Jackson, P. (2002). Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social, (2), 078-102.
- » Moreira, M. A. (2002). Investigación en Enseñanza: Aspectos Metodológicos. Texto de Apoyo 14. Universidad de Burgos y Universidade Federal do Rio Grande do Sul: (Pre-print).
- » Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- » 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).

- » Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Editorial Laertes.
- » Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata
- » Vera, J. (1988). El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza. Valencia: Promolibro.
- » Yuni, J., Urbano, C. (2000). Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción. Córdoba: Brujas.
- » Yuni, J., Urbano, C (2006). Técnicas para investigar III. Córdoba: Brujas.

Trabajo docente y políticas de inclusión: una aproximación desde las regulaciones recientes

YAPURA, Soledad / UNGS- Instituto de Desarrollo Humano (IDH) svyapura@gmail.com

Eje: Formación y Trabajo Docente

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras clave: políticas- secundaria- docente- formación- trabajo

► Resumen

El presente trabajo es resultado de una investigación en curso¹⁰¹ sobre la configuración del trabajo docente en el marco de las llamadas “políticas de inclusión” escolar en instituciones de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. En esta ponencia nos centraremos en las regulaciones normativas y los programas destinados al nivel secundario y a sus profesores en provincia de Buenos Aires. Nos interesa indagar en las políticas educativas que en el marco de la llamada nueva secundaria, impulsan cambios en vistas a la inclusión escolar y que inciden en el trabajo pedagógico en las escuelas. Nos preocupan centralmente los cambios en las condiciones de producción del trabajo docente y el impacto subjetivo de estos cambios; así como comprender en qué medida los nuevos imperativos para el ejercicio de la docencia que dichas políticas proponen, se articulan con condiciones de estructuración del trabajo docente acorde a los mismos.

► Introducción

En América Latina con el surgimiento de los denominados “gobiernos de nuevo signo”¹⁰², se corre el énfasis de la preocupación por la equidad, característica de los gobiernos neoliberales, hacia la recuperación del ideario igualitario de políticas universales que promuevan la inclusión social (Feldfeber y Gluz, 2011).

En el campo educativo la sanción de la Ley de Educación Nacional¹⁰³ N°26.206 (2006), es un punto de inflexión al concebir al conocimiento como bien público y social y extender la obligatoriedad escolar a todo el nivel secundario, lo que genera la necesidad de desplegar intervenciones para incluir a los sectores tradicionalmente excluidos del nivel. Estos procesos tiene lugar en un contexto en el que la agenda de la inclusión es un rasgo definitorio de estos “gobiernos de nuevo signo”, que profundizan en el discurso de derecho ciudadano y avanzan en la construcción de políticas más integrales, las que si bien logran reducir la pobreza, no logran disminuir las brechas de desigualdad (Gluz et al., 2014).

Las políticas de esta etapa, asumieron una concepción acerca de la exclusión educativa que desplazó la lógica individualizante acerca de las condiciones que generan vulnerabilidad social y escolar, hacia la preocupación por el aporte de la dimensión pedagógica institucional del fenómeno. Por ello las intervenciones que denominaron “de inclusión” se propusieron avanzar en la transformación

101 Proyecto de investigación “Trabajo docente y políticas de inclusión: desafíos en la Nueva Secundaria bonaerense” en el marco de una beca de investigación y docencia categoría graduados de la Universidad Nacional General Sarmiento. La beca se inscribe en el proyecto “Los sentidos sobre la inclusión escolar en las políticas educativas de la Provincia de Buenos Aires (2009 a la actualidad)” dirigido por Nora Gluz.

102 Gobiernos que al asumir afrontan crisis de legitimidad política y tienen como común denominador la amplia oposición al consenso político reformista de los '90 y la recuperación de la centralidad del Estado en la implementación de políticas más inclusivas (Moreira et al., 2008).

103 Establece la extensión de los años de la obligatoriedad escolar desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de educación secundaria.

progresiva de la enseñanza en las escuelas, en el acompañamiento a las trayectorias escolares y en la modificación de las dimensiones expulsivas del régimen académico. Estas transformaciones plasmaron en la denominada “Nueva Escuela Secundaria” obligatoria de seis años, propuesta que comprende la reorganización del nivel en lo que respecta al diseño organizativo (implicó ampliación de la planta orgánica funcional, concentración horaria, y redefinición de roles y funciones) y curricular (que comprendió la elaboración de nuevos diseños curriculares).

Estos cambios repercutieron en las condiciones efectivas en las que los docentes desarrollan su tarea (Feldfeber, 2010), entendiendo que el trabajo docente involucra no sólo lo formalmente estipulado, sino también su construcción en las formas cotidianas, en las condiciones materiales y las relaciones sociales (Birgin, 1998). Abordarlo implica contemplar las regulaciones que lo constituyen, es decir, las normas y dispositivos que despliega el Estado como la subjetividad de los agentes y el modo como se apropia y dota de sentido su trabajo.

➤ *Transformaciones en la escuela secundaria*

La reforma educativa del '90 llevó adelante el primer proceso de ampliación de la obligatoriedad escolar que implicó incluir los dos primeros años del antiguo ciclo secundario y por tanto la permanencia de grupos sociales antes excluidos. La preocupación por la escolarización de los sectores más vulnerables se centró en las condiciones materiales¹⁰⁴ que obstaculizaban las trayectorias. La construcción de una pedagogía común capaz de garantizar el aprendizaje de todos y todas no fue el principal horizonte de época. Sí lo fue la calidad, pero en términos de la medición y ranqueo del rendimiento.

Los discursos y acciones llevadas adelante en este marco pusieron al cuerpo docente bajo sospecha en tanto lo concibieron tanto como actor fundamental del proceso de deterioro como de mejora de la calidad educativa. Esto se tradujo en una mayor responsabilización de los docentes y una sobrecarga de demandas para las cuales no estaban preparados -aquellas que refieren fundamentalmente a la contención social y afectiva de los sectores más golpeados por el ajuste-, en un contexto en que adicionalmente escaseaban los recursos. A ello se sumó una fuerte desvalorización y desautorización de los docentes como agentes legítimos y responsables de la tarea de transmisión cultural al ubicarlos en el lugar del no-saber y sujetos del déficit, lo que se expresó en políticas de reconversión docente y discursos centrados en la calidad, equidad, “reciclaje” docente. En este marco, la formación docente adquirió una “lógica instrumental”, bajo la cual el docente era concebido como simple ejecutor de decisiones ajenas.

El acceso de gobiernos de “nuevo signo” a la conducción del país en 2003 inició un cambio de rumbo en las concepciones de política. El énfasis está puesto en la recuperación del ideario igualitario de políticas universales que promuevan la inclusión social.

En el nivel secundario, estos cambios cristalizan centralmente en la extensión de la obligatoriedad a todo el nivel y en el diseño, a partir del Plan Nacional de Educación Obligatoria, de nuevas líneas de acción tendientes a transformar la institucionalidad de la escuela. La necesidad de revertir el carácter histórico selectivo del modelo institucional queda expresada en las diferentes resoluciones aprobadas por el Consejo Federal de Educación¹⁰⁵ durante el 2009 que promueven cambios en la organización escolar para dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar a través del acompañamiento de las trayectorias escolares¹⁰⁶ y definen aquello que se dio en llamar “Nueva escuela secundaria”.

A nivel de la provincia de Buenos Aires se priorizó la creación de oferta donde no la hubiera, la unificación institucional y ediliciamente la antigua Escuela Secundaria Básica (ESB) y Escuela Secundaria Superior (ESS) y la redefinición del diseño curricular y del régimen académico, y en menor medida,

104 El Plan Social Educativo, fue la política educativa compensatoria de alcance nacional más significativa implementada en Argentina entre 1993-1999 cuyo objetivo consistía en garantizar mayores niveles de equidad a través de la focalización de los sectores más necesitados mediante equipamiento tecnológico, dotación de material didáctico y el mejoramiento de la infraestructura edilicia.

105 Organismo que decide y coordina la política educativa nacional con el objetivo de lograr un sistema educativo nacional integral y articulado, conformado por las máximas autoridades educativas nacionales y provinciales

106 Entre ellos señalamos el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Res. Nº79/09) y un conjunto de lineamientos para la educación secundaria: Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria (Res. Nº84/09); Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria; Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional (Res. Nº88/09); y la Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional (Res. Nº93/09). A partir de estos acuerdos las jurisdicciones educativas asumieron la tarea de definir su Plan Jurisdiccional de Educación Secundaria, en función de las particularidades de sus territorios.

algunas transformaciones en la estructuración del trabajo docente, El proceso de unificación edilicia se realizó con establecimientos preexistentes e implicó la vinculación con Escuelas Secundarias Básicas, Escuelas Medias-Polimodales, Trayectos Técnicos Profesionales, Anexos y Externos del nivel, lo cual supuso el encuentro de historias institucionales particulares, diferentes improntas en la conducción y lógicas de trabajo (Circular 2/09 Dirección Provincial de Educación Secundaria).

Un segundo aspecto lo constituye las transformaciones promovidas en el régimen académico, en tanto instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares. Con el objeto de implementar acciones que favorezcan trayectorias escolares completas se establece que los estudiantes que adeuden la cantidad de tres materias al momento del inicio del ciclo escolar pueden solicitar una comisión evaluadora adicional.

En el caso de la estructura de los cargos jerárquicos docentes, se creó el cargo directivo de jornada completa. Veremos cómo todas estas transformaciones interpelan el trabajo de los docentes.

► *Los docentes y las políticas de inclusión: hacia la “nueva escuela secundaria”*

Un aspecto central de este proceso es que el discurso público asume la responsabilidad por las trayectorias escolares de estos nuevos grupos sociales que se integran más recientemente al nivel. Para ello las intervenciones se proponen avanzar sobre la transformación progresiva tanto de la enseñanza en las escuelas posibilitando el acompañamiento a las trayectorias escolares, como de ciertas dimensiones del régimen académico que generaban dinámicas expulsoras.

Estas transformaciones, producto del viraje en la concepción acerca del trabajo pedagógico necesario para la efectiva inclusión de los grupos más vulnerables, sumadas a los cambios sociales y culturales interpelan el trabajo de los docentes generando nuevas problemáticas y desafíos. En este marco, se desarrollan una serie de intervenciones que afectan al menos tres dimensiones que hacen a las condiciones de ejercicio de la docencia: aquellas que pretenden modificar las condiciones materiales de vida de los estudiantes, las que inciden sobre las condiciones materiales de la oferta escolar, y por último, aquellas que intervienen en sobre los procesos culturales de la transmisión (capacitación, diseño curricular, la gestión escolar, las relaciones sociales en la escuela, etc.). Aunque la mayoría de las políticas implementadas afrontaron varias dimensiones simultáneamente, las hemos agrupado en función de sus principales propósitos.

En el primer grupo podemos encontrar a los programas que se propusieron la incorporación, reinserción y retención de la población en situación de vulnerabilidad económica, a través de transferencias o apoyos monetarios. Allí podemos situar el programa Nacional de Becas Estudiantiles (2002), el Programa Nacional de Inclusión Educativa (2005) del cual se desprende el programa “Todos a estudiar”, “Volver a estudiar” y el Programa Nacional de Inclusión Educativa “judicializados” y el programa de Aporte a la movilidad (2008-2009) destinado a la adquisición de boletos/ abonos para transporte público. Es de destacar que las acciones dependientes del PNIE, además de la transferencia de dinero al estudiante comprendía un fondo escolar para financiar proyectos y proponía una estrategia organizativa específica para el retorno a las escuelas “el espacio puente”, como instancia previa a la inserción a los cursos escolares corrientes (dado que el resto de la institución no se modificaba, de allí la clasificación en este grupo) y articulada a organizaciones sociales¹⁰⁷.

Un segundo grupo lo componen aquellas medidas que se propusieron expandir y mejorar la infraestructura escolar y proveer equipamiento y recursos didácticos. Entre los programas destacamos el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural-PROMER (2006), el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa –PROMEDU (2008), dependiente del Ministerio de

107 Cabe aclarar que en paralelo a éstas intervenciones, en el 2009, a través del decreto 1602/09 del Poder Ejecutivo de la Nación, se implementa la Asignación Universal por Hijo (AUH), política que otorga una prestación no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales, cubre a los niños desde el embarazo hasta los jóvenes de 18 años cuyos padres o tutores se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal por un salario menor al Mínimo Vital y Móvil. Si bien no es una política educativa se trata de una medida tendiente a la ampliación de derechos de los sectores sociales excluidos tanto de la protección social como de la escolarización. Cuya percepción está condicionada a la asistencia escolar, el cumplimiento del calendario de vacunación obligatoria y a los controles anuales de salud (Gluz, 2015).

Educación de la Nación y la Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional¹⁰⁸ cuyas líneas de acción se orientaban a la compra de libros y material didáctico. En el 2010 a través del programa Conectar Igualdad, a cargo del Ministerio de Educación Nacional y el ANSES, se distribuyeron computadoras portátiles favoreciendo el acceso y uso de las TICs para la inclusión digital (cabe aclarar que este programa involucró además una línea de formación docente para su aprovechamiento). Por último en el 2013 encontramos el Fondo para equipamiento deportivo.

El tercer grupo está constituido por iniciativas que fueron muy variadas y tuvieron un carácter disperso, sin claras articulaciones entre sí. Aquí encontramos desde políticas destinadas a mejorar el vínculo con la institución como “Patios Abiertos” a través del cual la escuela ofrece diferentes actividades (talleres de música, baile, oficios) a fin de mejorar las condiciones de inclusión educativa de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa, los “Centros de Actividades Juveniles” (Programa Nacional de Extensión Educativa –PNEE), a través de los cuales se intenta fortalecer el sentido de pertenencia a la institución, promoviendo vínculos solidarios entre los jóvenes, y entre ellos y la escuela, el “Programa Nacional de Mediación Escolar” (2003), el “Programa de Convivencia Escolar” (2004), mediante el cual se impulsaban valores democráticos y la renovación de la normativa de convivencia escolar. Otras intervenciones ligadas a nuevos conocimientos como el “Programa de Educación Sexual Integral” (2006), el cambio curricular, el armado de las nuevas orientaciones de la escuela secundaria. Y por último aquellas ligadas al cambio organizativo como el “Acompañamiento y Mejora Escolar” (2011) que materializó en encuentros mensuales con directivos, docentes e inspectores con el fin de promover en las instituciones propuestas pedagógicas inclusivas y criterios de evaluación que construyan condiciones favorables de aprendizaje. Por último una serie de políticas que pretendieron transformaciones de ciertos atributos expulsivos de la organización escolar. En esta línea, uno de los programas más significativos es el “Planes de Mejora Institucional” –PMI- (2009), a cargo del Ministerio de Educación Nacional, cuyo objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes del nivel secundario, a través de la configuración de un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional y para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos. El programa se propuso desarrollar propuestas curriculares que atiendan a los intereses, necesidades de los alumnos. Los PMI, constituidos por proyectos elaborados por cada escuela secundaria en función de la problemática identificada y los cuales debían ser aprobado por las autoridades jurisdiccionales, encargados de proveer asesoramiento y dinero a las escuelas para que emprendan transformaciones de las condiciones edilicias, tecnológicas, pedagógicas, institucionales y curriculares, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y acompañar las trayectorias pedagógicas de los estudiantes. Todas estas implicaron nuevas demandas al trabajo docente. En síntesis, el primer grupo comprendía programas, que buscaron modificar las condiciones materiales de los estudiantes, sin involucrar las condiciones de trabajo pedagógico. El segundo grupo de intervenciones destinadas a expandir y mejorar la infraestructura escolar y proveer equipamiento y recursos didácticos, involucró una línea de capacitación docente. Mientras que el último grupo comprende una serie de programas dispersos, algunos eran fuera del horario escolar y que no involucraban al personal docente.

En paralelo a estos cambios que pusieron foco en el trabajo pedagógico, se desarrollaron iniciativas hacia el sector docente caracterizadas por el desplazamiento de la profesionalización al llamado desarrollo profesional docente, que lo reconoce ya como profesional, cuya formación es concebida como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales.

Esta concepción cristalizó en e la LEN, donde se concibe a la formación como un derecho y al conocimiento como un bien público, centrando el eje en la formación permanente, gratuita, en ejercicio y de calidad, de los trabajadores de la educación.

Bajo esta concepción se crea en el 2007 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), como

108 Interviene en la formulación de proyectos con financiamiento internacional y en la tramitación de su aprobación ante los organismos involucrados. En algunos casos, es responsable de su ejecución, y en otros, los gestiona con la orientación técnica de las unidades organizativas del ME con competencia sustantiva en su implementación.

organismo responsable de la planificación y ejecución de políticas de formación y capacitación docente. La creación del INFD se constituyó en el ámbito de concertación de políticas, a través de la construcción colectiva que incorporó la experiencia y visión de diferentes actores: las gestiones jurisdiccionales de educación superior, equipos directivos y docentes, como también representantes de gremios docentes y de educadores. Esto representó una ruptura respecto del periodo reformista, en el cual la capacitación docente se encontraba a cargo de la Red Federal de Formación Docente Continua¹⁰⁹, en la cual se consideraba al docente como un objeto que podía reconvertirse a través de la actualización de contenidos, adquisición de los nuevos lenguajes curriculares y/o de la sustitución de sus viejos esquemas y técnicas de trabajo por otras que se consideran más actuales, en detrimento de sus propios saberes y rutinas profesionales (Davini y Birgin, 1998; Vezub, 2005). La participación de los gremios docentes da cuenta de un cambio en la concepción del docente en tanto sujeto político, es decir, capaz de repensarse a sí mismo, de reflexionar y reconstruir su propia práctica con el fin de transformar el contexto en el cual desarrolla su labor.

Con el objeto de desarrollar y jerarquizar la formación docente ese mismo año se aprueba el Plan Nacional de Formación Docente (Res. CFE N° 23/07) donde se plasman los principales problemas y estrategias a desarrollar.

En continuidad con esta línea, que jerarquiza la Formación Docente y la calidad de los aprendizajes, en agosto de 2013, el Consejo Federal de Educación aprueba la Resolución 201/13, que crea el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, coordinado por el INFD. Se trata de una iniciativa federal que se propuso la formación gratuita, universal y en ejercicio, de todos los docentes del país a lo largo de tres cohortes consecutivas de tres años cada una. El Programa está financiado enteramente por el Estado Nacional.

Resulta importante señalar que programa da concreción a un acuerdo paritario sobre “Formación Docente Permanente y en Ejercicio” de 2013, resultado de la lucha por el derecho de los docentes a la formación permanente y como dimensión constitutiva del proceso de trabajo docente, lo cual se constituyó en un avance hacia la recuperación de los derechos de los trabajadores. Lo cual también representa una ruptura con la concepción mercantilista de la educación, la cual se expresa en “sistemas de capacitación” organizados con criterios meritocráticos y sustentados en la idea del conocimiento como un bien de consumo, destinados a sujetos “individuales sino que la formación adquiere un sentido de posibilidad colectiva de cualificación del trabajo docente. Podemos encontrar una segunda ruptura en los mecanismos de definición de las temáticas de formación, la cuales son resultado de un proceso colectivo de discusión y no una definición arbitraria determinada por un cuerpo de especialistas o funcionarios. Por último, la evaluación se concibe como un proceso integrado a la formación, como espacio de aprendizaje y no sólo como instrumentos técnicos de medición y control. La firma del acuerdo paritario compromete al Estado con el financiamiento del programa a desarrollar y, por otro, garantiza la participación de los sindicatos en la construcción político-pedagógica de los dispositivos de formación.

En línea con esta agenda política de re jerarquizar la docencia la provincia de Buenos Aires avanzó se establecen algunas modificaciones en las condiciones de trabajo docente. Por un lado en la regularización de cargos a través de concursos para Director –Vicedirector, secretario y jefe de área. Entre las pautas para la reasignación de cargos jerárquicos se establece como requisitos no generar incompatibilidades horarias como así tampoco producir ceses (DGCyE Res. 3534/09) y si existiese más de un docente para reasignar en un mismo cargo se otorgará prioridad a aquellos que posean mayor puntaje; mayor antigüedad en el cargo a desempeñar o mayor antigüedad en docencia de gestión pública de la provincia de Buenos Aires. Aquellos docentes que por algún motivo no sean reasignados se desempeñarán en tareas como integrantes del equipo directivo.

Dichos cambios permitieron garantizar estabilidad en el puesto de trabajo y una justa selección, además, en el caso de los directivos, se combinó con la creación de cargos de jornada completa.

La asincronía entre los tres grupos de intervenciones y aquellas centradas en la formación y en las condiciones de trabajo docente impone límites a la generación de prácticas inclusivas.

.....
¹⁰⁹ Red integrada por las 24 jurisdicciones educativas de Argentina bajo la coordinación de una cabecera nacional con sede en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, cuya función consistía en articular la totalidad de las instancias de formación docente y fijar para los ámbitos de perfeccionamiento la creación de diferentes circuitos según el nivel educativo o la función desempeñada por los respectivos destinatarios de las acciones de capacitación.

► *Entre las políticas de inclusión y las regulaciones del trabajo docente*

Las políticas de inclusión comienzan a implementarse en el año 2009 mientras que aquellas intervenciones destinadas a la formación de docentes recién en 2012 a través de “Nuestra Escuela”.

Excepto la reasignación de cargos jerárquicos, no hubo cambios en la estructura de los cargos, se priorizó la formación pero no las condiciones organizacionales que regulan las prácticas pedagógicas como la efectiva concentración de horas. Los procesos que supusieron cambios organizacionales no tuvieron la misma lógica en las condiciones de trabajo docente. La conformación de escuelas si bien posibilitó trayectorias unificadas en las escuelas para los estudiantes, generó algunos nudos críticos, sufrimiento subjetivo por los cambios, disputas materiales y tensiones entre los docentes para quienes sí supuso cambiar de instituciones de trabajo.

En los casos en que podría haber afectado las condiciones de trabajo docente como en el caso de los PMI, que suponían la asignación de horas docentes para un trabajo específico de acompañamiento pedagógico, se desarrollaron en condiciones precarias a través de pagos adicionales y sin cargas sociales, por esas horas específicas (Laurente y Penas 2013). Asimismo, en las escuelas se configuraron como proyectos ad hoc, con baja incidencia en el trabajo cotidiano de las aulas, y bajo involucramiento de los docentes no abocados a este proyecto.

Como hemos podido observar, si bien las intervenciones del periodo analizado avanzaron en la construcción de una perspectiva integral e intersectorial en torno al derecho social a la educación, los cambios planteados en las condiciones de trabajo docente han resultado insuficientes frente a la preocupación por mejorar la trayectoria escolar de los sectores más vulnerables, limitando las transformaciones en las prácticas y las condiciones de trabajo pedagógico.

Consideraciones finales

Las nuevas demandas sociales hacia la educación han originado la necesidad de profundos cambios no sólo en relación con los contenidos que se enseñan, o con los modelos didácticos con que se trabaja en las escuelas, sino también en relación con una redefinición de la tarea de enseñar.

La extensión de la obligatoriedad escolar en contextos de exclusión social plantea nuevas contradicciones. Tal como sostiene Tenti Fanfani (2008) cuando no existen determinadas condiciones sociales del aprendizaje, muchos profesores no se resignan a “bajar el nivel” de la enseñanza de su disciplina, pero al mismo tiempo mantienen su adhesión al ideal de la igualdad de oportunidades. Esta pareciera ser una contradicción casi generalizada en muchos casos se hace difícil contener y retener a ciertos alumnos, y al mismo tiempo enseñar y desarrollar conocimientos poderosos que habiliten a las nuevas generaciones a competir en igualdad de oportunidades en un mercado de trabajo cada vez más estrecho y segmentado.

Estas nuevas condiciones obligan a definir el oficio docente como una experiencia, como una construcción individual realizada a partir de elementos sueltos y hasta contradictorios: cumplimiento del programa, respeto a un marco formativo, preocupación por la persona del aprendiz, respeto por su identidad, particularidad y autonomía, búsqueda de rendimientos, realización de la justicia, etc. (Tenti Fanfani, 2008). El trabajo que realizan los docentes exige el dominio de ciertas competencias técnicas sumado a elementos como “compromiso”, “respeto” y “cuidado” por el adolescente o alumno con quien trabaja, los cuales son fundamentales en la tarea de enseñar, y por lo tanto debe ser promovido y fortalecido a través de políticas específicas de formación y mediante dispositivos colectivos gestionados por el propio cuerpo docente.

En este escenario de cambios incipientes la enseñanza se convierte en un oficio que cada vez compromete más a la persona, lo que genera frustración, sobre todo si no se cuenta con las competencias y condiciones de trabajo.

A partir del abordaje de las diferentes iniciativas podemos ver que las demandas hacia los docentes se han ido complejizando. Desde el Estado se intenta dar respuesta a estas demandas pero aun se observan dificultades al momento de avanzar en las transformaciones de las condiciones de trabajo docente.

► *Bibliografía*

- » Birgin, A., (1998). Nuevas regulaciones del trabajo docente. Buenos Aires: FLACSO (mimeo).
- » Davini, M. C. y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y

- transformaciones. En: AAVV, Políticas y sistemas de formación. Facultad de Filosofía y Letras – UBA, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires
- » Feldfeber, M. (2010) “De la profesionalización al desarrollo profesional. Algunas notas para pensar las políticas de formación docente”. En: OLIVEIRA, Dalila Andrade y FELDFEBER, Myriam (comp) Nuevas regulaciones educativas en América. Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011), „Las políticas educativas en Argentina: herencias de los `90, contradicciones y tendencias de „nuevo signo“, en Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, N° 115, abr.-jun.
 - » Gluz, N., Karolinski, M. y Rodríguez Moyano, I. (2014). Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH (Asignación universal por Hijo) en la provincia de Buenos Aires (2009-2013), B. Levy Ed Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay. (13-130) Buenos Aires: CLACSO, Colección Becas de Investigación
 - » Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I (Septiembre 2015). Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la provincia de Buenos Aires. En Susana Celman (Coord.), Trabajo docente y políticas de inclusión. III Seminario Nacional RED ESTRADO Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
 - » Laurente, M. y Penas, E. (Septiembre 2013). La configuración del trabajo docente de la escuela secundaria en las denominadas políticas de inclusión. En II Seminario Nacional de la Red Estrado. Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina. Recuperado de <http://cehepyc.uncoma.edu.ar/archivos/2013laurentepenastrabajodocenteproyecto.pdf>
 - » Moreira, C., Raus, D. y Cómez Leyton, J.C. (Coordinadores), (2008), La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades. Ed. Trilce. Montevideo
 - » Tenti Fanfani, E (2008). Mirar la escuela desde fuera. En Tenti Fanfani, E. (comp.) Nuevos temas de la agenda de política educativa. IIPE-Siglo XXI: Buenos Aires.
 - » Vezub, L. (2008). Las trayectorias de desarrollo profesional docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires