LA INVESTIGACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

VOLUMEN 2

FORMACIÓN DOCENTE

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación

LA INVESTIGACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

VOLUMEN 2

FORMACIÓN DOCENTE

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación

Presidente de la Nación

Mauricio MACRI

Jefe de Gabinete de Ministros

Marcos PEÑA

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Alejandro FINOCCHIARO

Secretario de Gobierno de Cultura

Pablo AVELLUTO

Secretario de Gobierno de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

Lino BARAÑAO

Titular de la Unidad de Coordinación General del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Manuel VIDAL

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

María de las Mercedes MIGUEL

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Cecilia VELEDA

Director Nacional de Formación Inicial

Emmanuel LISTA

COORDINACIÓN EDITORIAL

Lea Vezub

COMITÉ EDITORIAL

Sara Amaya, Andrea Brito, Alicia Camilloni, Pablo Cevallos Estarellas, Mónica Dell' Acqua, Marisa Díaz, Juan Carlos Llorente, Catalina Nosiglia, Ana Pereyra, Mónica Soto y Sandra Ziegler

EVALUADORES EXTERNOS

Dra. Andrea Alliaud, Esp. Gabriela Asinsten, Dra. Andrea Brito, Mg. Liliana Calderón, Mg. Paula Dávila, Ing. Fabián Cherny, Mg. Adriana Laura Díaz, Prof. Mónica Dell' Acqua, Lic. Daniel Feldman, Lic. Brian Uriel Fuksman, Mg. María Paz Florio, Prof. Guillermo Golzman, Prof. Diego Hartzstein, Esp. Laura Irene Lacreu, Esp. Francisco López Arriazu, Mg. María Teresa Lugo, Dr. Juan Carlos Llorente, Dra. Ligia Andrea Mendoza Mejía, Dra. Laura Mombello, Lic. Verónica Mülle, Lic. Silvia Susana Peralta, Dra. Ana Laura Pereyra, Lic. María Emilia Quaranta, Lic. Carolina Elvira Rivadeneira, Dra. Carolina Scavino, Prof. Noemí Scaletzky, Dr. Marcelo David Sosa, Dr. Daniel Suárez y Dra. Sandra Liliana Ziegler

ÁREA DE INVESTIGACIÓN INFOD

Coordinador: Daniel Galarza

Equipo: Ana Borioli, Carmen Gómez, Andrea Retamal Hofmann, Nicolás Rosselló, Laura Sartirana, Adriana Serrudo y Valeria Bardi

Colaboradores: Juan Beylis, Gabriela Resnik y Cecilia Rodríguez

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

Coordinadora: Alicia Serrano

Responsable de publicaciones: Gonzalo Blanco

Edición y corrección: Gonzalo Blanco, Cecilia Pino y Claudio Pérez

Diseño: Paula Salvatierra

Diagramación: Mario Pesci

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
Formación docente - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018.
312 p.; 23 x 17 cm. - (Investigación en los Institutos Docentes)

ISBN 978-987-46981-6-2

1. Enseñanza. 2. Formación Docente. I. Título.
CDD 371.1

PALABRAS PRELIMINARES

La producción de conocimiento sobre la enseñanza y la formación docente a través de la investigación es una de las cuatro funciones del sistema formador. Para fortalecer esta función, el Instituto Nacional de Formación Docente tiene la responsabilidad de impulsar y desarrollar acciones de investigación junto con las jurisdicciones.

En virtud de lo mencionado, esta publicación digital compila una serie de artículos elaborados a partir de los resultados de las investigaciones realizadas por los equipos de los Institutos Superiores de Formación Docente de todo el país. Su objetivo es difundir el conocimiento pedagógico producido para enriquecer, diversificar y mejorar las prácticas de enseñanza y los aprendizajes.

Los 48 artículos aquí reunidos provienen de 21 provincias y fueron elaborados en el marco de la línea de acción implementada por el Área de Investigación del INFoD a fines del año 2016 para brindar apoyo a la difusión y utilización del conocimiento producido en las convocatorias de investigación 2012-2013.

El trabajo realizado tuvo distintas etapas de elaboración, evaluación interna y externa. A lo largo del proceso, los profesores de los ISFD participantes contaron con el acompañamiento del equipo nacional para apoyarlos en el proceso de escritura académica. Los equipos de investigación, las Direcciones de Educación Superior, los referentes de Investigación de las jurisdicciones y el Área de Investigación del INFoD planificaron e implementaron además actividades de difusión y transferencia de conocimiento. Estas acciones contaron con la participación de distintos actores y escuelas de otros niveles educativos.

La serie, denominada "La investigación en los Institutos de Formación Docente", está conformada por tres volúmenes temáticos:

- Prácticas de enseñanza
- Formación docente
- Inclusión, trayectorias y diversidad cultural.

Esperamos que su lectura invite al encuentro, al debate de ideas y genere propuestas en todos los involucrados e interesados en la mejora de las prácticas y de la formación: docentes, formadores, estudiantes, directivos, equipos técnicos, funcionarios e investigadores.

Cecilia Veleda
Directora Ejecutiva
Instituto Nacional de Formación Docente
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

LA INVESTIGACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE CONVOCATORIAS 2012 Y 2013

Los artículos que se reúnen en esta Serie forman parte de una línea de acción llevada adelante por el Área de Investigación del INFoD con el propósito de difundir el conocimiento producido por los equipos de investigación de los ISFD de todo el país durante las convocatorias de investigación de 2012 y 2013 y; revisar los resultados para desarrollar actividades de vinculación y transferencia del conocimiento pedagógico con las escuelas y actores educativos.

Un momento importante, pero a veces olvidado, en el largo proceso de la investigación educativa es la difusión de sus resultados y el debate acerca de la relación que estos pueden tener con la práctica, con la transformación de la enseñanza y la mejora de las experiencias educativas que atraviesan los niños, niñas y jóvenes. Consideramos que este debate y reflexión es todavía más importante cuando la investigación se realiza en instituciones que se dedican a formar docentes.

La pregunta acerca de cómo el conocimiento generado contribuye a enriquecer la formación y el desarrollo profesional de los docentes, a analizar las prácticas propias y ajenas y comprender los escenarios institucionales generando estrategias y herramientas de intervención pertinentes y adecuadas a los contextos escolares actuales, no puede ser ajena para quienes nos dedicamos a pensar, a planificar la formación docente y trabajamos en las instituciones como formadores.

Con esta idea pensamos la línea de "Apoyo a la difusión y utilización del conocimiento producido en las convocatorias de investigación 2012-2013", destinada a los equipos de los ISFD de la que esta publicación es uno de sus resultados visibles.

La acción se organizó en dos etapas consecutivas. Los requisitos para participar en la primera etapa fueron: que los equipos tuvieran su proyecto aprobado y financiado por el INFoD en alguna de las convocatorias de investigación mencionadas, haber entregado su informe final y enviar un resumen extendido sobre la base de los resultados obtenidos en su proyecto y a uno de los tres ejes temáticos establecidos.

En una segunda etapa, se invitó a todos los equipos, cuyos resúmenes fueron aceptados, a planificar y desarrollar, con el apoyo de los equipos técnicos de las Direcciones de Educación Superior, referentes de Investigación de su provincia, actividades interinstitucionales basadas en las problemáticas indagadas y en los resultados alcanzados. El objetivo de esta etapa fue promover el intercambio entre ISFD y escuelas y la vinculación de la investigación con la práctica educativa a través de la organización de actividades interinstitucionales con los niveles educativos involucrados.

La segunda etapa, finalizó con una Jornada de intercambio de experiencias realizada en la Ciudad de Buenos Aires en diciembre de 2017, donde las 17 jurisdicciones que participaron compartieron sus planes de trabajo, las actividades implementadas (jornadas, talleres de formación, paneles y ferias, etc.) con estudiantes y formadores de ISFD, profesores, docentes y alumnos de las escuelas asociadas.

De los 157 equipos en condiciones de presentarse a la convocatoria, 101 enviaron el resumen para su artículo. Estos fueron evaluados por el equipo técnico del Área de Investigación del INFoD. Fueron aceptados un total de 62 resúmenes; luego, los equipos debían elaborar y enviar sus artículos completos que fueron evaluados de manera externa.

Para esa etapa se puso a disposición un Aula Virtual en la plataforma del INFoD, materiales bibliográficos y foros de consulta que apoyaron el proceso de escritura académica de los artículos. Algunas de las cuestiones trabajadas fueron: cómo pasar del estilo / género "informe de investigación", al artículo académico; cómo focalizar en algunas dimensiones y resultados de la investigación de origen; la necesidad de revisar los hallazgos para efectuar una discusión y reflexión final que considere la contribución de la investigación a la mejora de la formación docente y de la enseñanza.

Para muchos equipos este fue su primer artículo en formato de publicación científica. Esto significó un proceso de formación en el que se discutió desde el carácter, extensión de los títulos y las palabras clave, hasta la forma de organizar los resultados. El Área de Investigación del INFoD acompañó a los autores con material de orientación elaborado especialmente y bibliografía especializada que se puso a disposición.

Se recibieron 53 artículos completos que fueron evaluados de manera externa por un Comité Editorial y Evaluadores especializados en las diferentes temáticas que componen cada uno de los volúmenes de la Serie. Finalmente, 48 artículos conforman esta publicación que hemos organizado en tres volúmenes.

El Volumen I, reúne artículos que presentan resultados de investigaciones acerca de las *Prácticas de enseñanza* en distintas áreas curriculares y niveles educativos: Lenguaje, Comunicación, Ciencias Sociales, Naturales, la enseñanza de la Física, de Matemáticas, de la Educación Sexual Integral y prácticas educativas mediadas con tecnologías.

El Volumen II, presenta un conjunto de trabajos que indagan diversos aspectos de la *Formación Docente*, entre estos, el curriculum, la evaluación de los estudiantes, el desarrollo de sus saberes y capacidades docentes, las motivaciones de los ingresantes, la investigación en la formación docente, la reflexión y los talleres de prácticas, la inserción de los noveles y graduados de nuestros institutos.

El Volumen III, aborda distintas perspectivas y aportes para revisar la problemática de la inclusión y la diversidad cultural en los diferentes niveles. Algunos trabajos se detienen en el contexto de la educación rural, mientras que otros analizan el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes en el Nivel Superior, las experiencias de tutorías, la enseñanza en contextos de diversidad lingüística y multiculturalidad.

Esperamos que esta publicación, junto con las actividades interinstitucionales de difusión y transferencia realizadas, constituyan un recurso para que el conocimiento producido, sistematizado, circule entre los diversos docentes e instituciones, posibilite analizar tanto lo local y singular de cada institución como aquello que tienen de común con otras. Deseamos que sea un aporte para seguir profundizando en la articulación de las funciones del sistema formador: la formación inicial, la continua, la investigación y el apoyo pedagógico a las escuelas.

Lea Vezub
Responsable Comité Editorial
Coordinó el Área de Investigación entre 2016 y 2017

ÍNDICE

Sección I. Enfoques y currículum de la formación docente 11

¿Quién dijo que no existe la vocación docente? Un estudio sobre el discurso vocacional en estudiantes de Profesorado y docentes de Nivel Primario. G. Mórtola y M. M. Lavalletto 12

Investigación educativa y docente investigador: sentidos en la formación docente rionegrina. M. Copolechio Morand y G, N. Solanes 36

La formación de capacidades docentes para enseñar en Secundaria. M. Á. De Franceschi, G. Leyes, V. G. Maurenzi y S. B. Toledo 62

"¿Disciplinar vs. Pedagógico?" Repensando la formación del Profesorado de Música de Neuquén. L. Scarpecci y A. Spinaci 84

Una mirada sobre la elección profesional del Profesorado en Física. M. K. del Valle Ortega, L. M. del Valle Cuello, R. del Valle Mediavilla y N. E. del Valle Castro 102

Modalidades e instrumentos de Evaluación en un Profesorado de Química de Chaco. M. R. Molina, L. C. Cayré y R. M. Osicka 126

Sección II. Campo de la práctica y docentes noveles 147

Reflexión y acción como práctica docente: Perspectivas curriculares en el Nivel Superior. E. Dobboletta, E. Saluzzo y F. Gallo 148

Los Talleres Integradores Interdisciplinarios: un espacio pensado para la construcción colectiva de conocimiento. C. E. Gómez, G. D. Loza y F. Taubas 170

Saberes de la enseñanza, tensiones en espacios institucionales y organizaciones sociales. S. Andrade, G. Domján, P. Maders y D. Agüero 192

Las prácticas no formales de los residentes del ISEF Nº 11 de Rosario. P. C. Moscato, C. Bermudez, M. A. Stoppani y M. Acosta 212

Desafíos iniciales en los maestros noveles egresados del Instituto de Formación Docente. A. Ciamarra, M. C. Rockenbach y R. B. Pauluk 236

El juego en las propuestas de enseñanza de los residentes de Educación Física en el Nivel Inicial. M. V. Senger, P. Migliorata, J. Díaz y M. C.Fraga 250

Sección III. Historia de la educación y formación docente 267

Legados inspiradores para pensar la formación docente. Jesualdo en Santa Fe, 1930-1940. M. A. Diez, G. Sánchez y F. M. Viñas 268

La formación ciudadana de los maestros del Normal Nº 31 (1972-1983). L. Vietti y M. Ferreyra 270

SECCIÓN I

ENFOQUE Y CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE

¿QUIÉN DIJO QUE NO EXISTE LA VOCACIÓN DOCENTE? UN ESTUDIO SOBRE EL DISCURSO VOCACIONAL EN ESTUDIANTES DE PROFESORADO Y DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO

Gustavo MÓRTOLA
formaciondocente.unaj@gmail.com

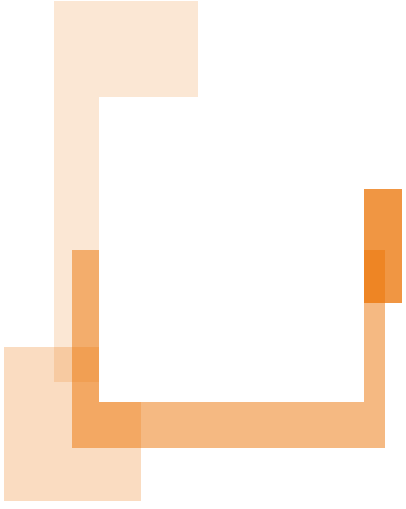
María Mercedes LAVALLETTO
mercedeslavalletto2000@gmail.com

Escuela Normal Superior Nº 3 "Bernardino Rivadavia"
CABA

RESUMEN

El propósito de la presente comunicación es presentar algunos resultados del proyecto de investigación "La apropiación del discurso vocacional por parte de individuos que eligen la enseñanza primaria como campo laboral" con sede en la Escuela Normal Superior N° 3 "Bernardino Rivadavia" de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello nos preguntamos ¿Cómo se apropian del discurso vocacional los individuos que eligen la enseñanza primaria como campo profesional? En la presente investigación nos propusimos indagar en torno a los discursos vocacionales que enuncian en tiempo presente ingresantes, residentes y docentes noveles que cursan en los institutos de formación de docentes primarios en la ciudad de Buenos Aires o que ya se desempeñan en escuelas primarias de la jurisdicción mencionada. Hablar de vocación nos ubica ante un discurso particular entre la inconmensurable cantidad de "cosas" de las que se escribe, habla o representa en una sociedad determinada. Consideramos a la vocación como un núcleo discursivo potente de la identidad profesional de diversos campos laborales tales como la docencia, la enfermería, los asistentes sociales, las fuerzas de seguridad, los artistas, entre otras actividades profesionales de nuestro tiempo. De allí que resulte valioso poner a consideración del sistema formador los resultados de la investigación realizada sobre el discurso vocacional.

Palabras clave: Discurso social - Docentes primarios - Identidad profesional - Socialización - Vocación



INTRODUCCIÓN

No es extraño leer en un diario o escuchar en la radio que un equipo de fútbol tiene "una importante vocación ofensiva" o que "un partido político tiene escasa vocación transformadora". La palabra vocación aparece asociada a las características que asume el juego de un equipo deportivo o a las políticas que lleva adelante un partido político. Además, esta vocación tiene un monto determinado pues puede ser "importante" o "escasa". Podemos afirmar que la palabra vocación participa del vocabulario que circula usualmente en nuestro tiempo presente y no solo en los medios de comunicación.

Sin embargo, la vocación no cuenta con "buena prensa" en algunos espacios sociales. En ciertos ámbitos académicos y gremiales del campo pedagógico no es una palabra que se enuncie con simpatía. Pero afirmamos que esto no es así entre los propios docentes que siguen hablando de su propia vocación y de la vocación docente en general. Observamos, tanto en forma impresionista como por la lectura de diversas investigaciones provenientes de distintos campos disciplinares, que el uso del mencionado término sigue presente de manera muy potente en el habla de los docentes primarios.

Así, muchos maestros y maestras siguen sosteniendo que "tienen" o "no tienen vocación". Pero, también, una madre que espera a su hija en la puerta de la escuela puede afirmar que la maestra de cuarto grado cuenta con una "gran vocación" por su trabajo. Si la vocación "se tiene" o "no se tiene" como investigadores nos hicimos tres preguntas las que compartimos en una forma coloquial:

- ¿De qué está hecha la vocación?
- ¿Dónde la guardan o alojan los individuos que afirman tenerla?
- ¿Dónde la adquieren o la consiguen?

Una primera respuesta, casi de Perogrullo, es que la "vocación" es una palabra. Pero no es cualquier palabra por lo que recurriendo a cierto trillado fraseo sociológico sostenemos que la "vocación es más que una palabra". ¿Qué es la vocación entonces? Desde nuestra perspectiva es un discurso con amplia potencia en la construcción de conciencias. Por su peso en los juegos del lenguaje que se realizan en la sociedad hablaremos de la vocación como un discurso social. Y eso es lo que investigamos y trataremos de demostrar.

¿Cómo se apropian los docentes primarios del discurso vocacional? ¿Qué características adquiere este discurso? ¿Qué es la vocación para un maestro a lo largo de su desarrollo profesional? Para dar respuestas a estos interrogantes indagamos en los discursos que enuncian ingresantes, residentes de estudios de magisterio y docentes noveles de Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires. A continuación describiremos brevemente la metodología que fue utilizada para indagar en la vocación docente como discurso social.

METODOLOGÍA

El artículo expresa una investigación que se encuadra en una metodología de tipo cualitativo dentro del campo de la investigación educativa. Nos interesó comprender el discurso vocacional desde el propio lenguaje de los estudiantes de Profesorado y docentes noveles en ejercicio, respetando los significados que le atribuyen a la vocación. Con esta finalidad elaboramos protocolos de entrevistas semiestructuradas a través de las cuales pudimos indagar en torno a la formación previa al ingreso al Profesorado, las características de la trayectoria formativa en el mismo y las representaciones sobre la vocación que sostienen los entrevistados. Realizamos un análisis paradigmático de datos a través de los cuales pudimos identificar los significados relacionados con el término vocación, así como también, las categorías de análisis que justifican las hipótesis interpretativas elaboradas sobre nuestro objeto de estudio.

En tal sentido entrevistamos en profundidad a:

- Siete estudiantes de Profesorado en los dos primeros meses de su ingreso al Profesorado.
- Siete estudiantes de Profesorado en etapa de realización de la residencia.
- Seis docentes con menos de dos años de ejercicio profesional

Todos los individuos que formaron parte de la muestra fueron seleccionados en distintos Profesorados del sector público de la Ciudad de Buenos Aires, tanto sea porque eran ingresantes o residentes al momento de realizar el trabajo de campo o por el hecho de ser recientes egresados que ya estaban insertos en puestos de trabajo del Nivel Primario. En cada grupo se entrevistaron mujeres y varones, integrando la muestra de cada uno de los grupos con mayoría de mujeres intentando respetar la conformación de una profesión mayoritariamente femenina.

Consideramos que las entrevistas en profundidad son un instrumental adecuado para comprender un discurso social en el marco de un proceso de construcción de una identidad profesional a partir de los propios relatos y significaciones que los mismos estudiantes realizan de su experiencia vital. Desde los yoes singulares de los estudiantes que expresan a través de sus narrativas una representación de sí mismos -o su autoimagen- intentaremos comprender un tipo de discurso que caracteriza a un colectivo laboral. Los relatos de los entrevistados se analizaron tanto para la identificación de recurrencias como así también de particularidades. Como sostiene Arfuch (2002) la indagación utilizando narrativas permite a través del "diálogo" entre voces individuales la construcción de tramas de sentido que representan a sujetos colectivos.

RESULTADOS

En el artículo describiremos dos rasgos potentes que adquiere lo que denominamos como "discurso vocacional". En primer término identificaremos algunas características observadas en la vocación como discurso de elección profesional. Por otra parte examinaremos a la vocación más allá del discurso de elección.

EL DISCURSO VOCACIONAL DE INGRESO A LA CARRERA

Motivos, causas y razones de una elección

Las entrevistas realizadas adquirieron en muchos pasajes tonos biográficos y, en tales circunstancias, los individuos como narradores brindaron razones en su intento de explicar un determinado desarrollo de los acontecimientos. En tal sentido, los individuos al narrar, explican (Verd, 2006). Además podemos considerar al ingreso a estudios profesionales como un incidente crítico de la vida de una persona en tanto está tomando una decisión relevante

en torno de su futuro (Measor, 1985). Estos incidentes constituyen balizamientos en los que la trayectoria vital cambia y los relatos no se entienden sin explicitar las vinculaciones causales entre un suceso clave de la vida y su posterior desarrollo. Cuando una persona adopta tal determinación pone en juego algunos años de estudios y cierta prospectiva de vida que estará organizada por una profesión con la que se aspira ganar el pan de cada día. Pero no solo para obtener un sueldo trabajan los hombres y mujeres de nuestro tiempo. Al menos no nos animaríamos a hacer tal afirmación para las profesiones liberales y otras que conllevan largos períodos de estudios para estar habilitados para su desempeño.

¿Qué discursos enuncian algunos hombres y mujeres que han elegido la profesión de enseñar en el Nivel Primario? En general, los discursos de ingreso manifiestan una suma de causalidades que explican razones por las cuales han elegido estudiar magisterio. Además, suelen asumir cierta multicausalidad en tanto que la mayoría de los entrevistados relata una compleja red de diversas razones que explican su decisión de ingresar al Profesorado. En tal sentido, enumeraremos a continuación las principales causas, razones y motivos sin realizar ninguna jerarquización ya que todas las que analizaremos tienen relevante presencia en los relatos. Veamos entonces los principales tópicos que caracterizan el discurso de ingreso de estos ingresantes, residentes y docentes noveles, grupos que no expresan grandes diferencias entre sí.

Otras búsquedas tras experiencias en carreras que se abandonaron

Para muchos de los entrevistados, ingresar al Profesorado de Educación Primaria es un hito al que se arriba luego de otras apuestas, derivas o exploraciones en este camino de "querer ser" un profesional titulado. En esta senda los relatos testimonian ajustes, frustraciones, giros bruscos o un "darse cuenta" que se estaba en la vía errada.

Malena enuncia un relato que entrecruza búsquedas, cortes, maternidades, empleos y estímulos familiares en una compleja multicausalidad en la que la universidad se abandona pero no así el deseo de estudiar:

> A los 19 años, cuanto terminé el secundario, quedé embarazada. En ese momento yo estaba haciendo el Ciclo Básico Común para Psicología y bueno, rendí mi último examen pero después cuando nació la nena se me complicó. Me tenía que organizar, armar mi familia, entonces dejé de estudiar. Después más adelante empecé a trabajar en un supermercado como cajera. Pasaban los años y yo estaba ahí adentro. No me disgustaba el trabajo pero mi idea tampoco era quedarme siempre ahí. Dije "algo tengo que hacer". Mi mamá siempre me decía "estudiá, estudiá, siempre te gustó".

> Pero mi nena todavía era chiquita y anotarme de nuevo en la facultad, ir a Ciudad Universitaria a cursar, era mucho. Y ahí apareció la oportunidad del Profesorado de Primaria. (Malena, 34 años, residente)

La universidad es un ámbito por el que muchos transitan antes de decidirse por el magisterio. El Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires aparece en varios relatos como un límite en la experiencia como estudiantes universitarios.

> En realidad es en lo segundo en lo que me meto. Yo ingresé a principios de año en la UBA al CBC de Diseño Gráfico y no me gustó, no me hallé. (Magalí, ingresante, 18 años)

Otros manifiestan ingresos a estudios en Profesorados para otros niveles educativos que son abandonados para luego ingresar en el de Nivel Primario.

> […] en el 2000 yo había ingresado en Inicial, para ser profesora de Inicial. Y bueno, después cuando me di cuenta que no era lo mío dejé. Después en 2010 ingresé acá con el propósito de finalizar lo que me gustaba, la docencia, pero cambiando de Inicial a Primaria. (Adriana, 33 años, docente novel)

La decisión de estudiar y el ingreso a una carrera de Nivel Superior expresan búsquedas, entradas y salidas en distintos tipo de formaciones profesionales; derivas personales que ponen de manifiesto una identidad profesional en construcción. El "qué quiero ser"profesional obliga a iniciar una senda que para muchos tiene bifurcaciones, aproximaciones, tentativas en organizaciones complejas que los obligan a poner en juego su propia identidad personal, sus aspiraciones y las habilidades, saberes y disposiciones que cuentan. Algunos individuos identifican tempranamente la ocupación que más prefieren de acuerdo a la evaluación de compatibilidad que realizan entre varias profesiones y la imagen de sí mismos que portan. Pero otros no, como muchos de los estudiantes y docentes noveles entrevistados. Y muchos individuos no terminan nunca de encontrar "su" profesión a lo largo de su trayecto vital.

Los familiares docentes

Tener familiares docentes es un tópico que aparece repetidamente entre los discursos que narran las razones del ingreso al Profesorado. Madres, padres, tías y abuelos son mencionados por sus influencias positivas en relación con su ingreso a la docencia.

> Estoy estudiando para ser maestro por un tema familiar. Mi mamá es docente en el Normal Y, por eso elegí el Normal Y. (Sebastián, 22 años, ingresante)

Luciana utiliza el término vocación –"mi vocación"– al que asocia con sus tías docentes. Esta estudiante utiliza una retórica que parecería asociar vocación con una especie de legado al interior de su familia.

> Mi mamá fue empleada, ama de casa, mi papá fue visitador médico. Trabajaron en oficinas. Ellos no tienen mi vocación. Mi vocación viene de mis tías. Mi tía que ahora es vicedirectora de una escuela en la que yo he hecho suplencias y con otra que murió, era no vidente, y que era maestra. (Luciana, residente, 39)

La familia es una institución socializadora por excelencia. Diversos estudios sociológicos demuestran que los valores que sostienen los padres y las madres intervienen con mucha potencia sobre lo intereses, ideologías y aspiraciones de los hijos. También que las profesiones y el empleo de los familiares directos influyen en los desarrollos vocacionales de sus vástagos (Brown et al, 2002). El sociólogo Tenti Fanfani (2010) explica en un trabajo sobre estudiantes de Profesorado en Argentina que casi el 60 % de la muestra tenía un docente en su círculo familiar cercano y que este porcentaje llegaba casi al 68 % en las provincias del noroeste.

Las decisiones tempranas

Las narrativas de opción por la docencia tienen marcas temporales que revelan elecciones en algún momento particular del devenir vital. En algunos casos durante la infancia temprana asociando el relato con docentes memorables:

> Y desde que era chica. Es como que […] Yo fui a una escuela rural, entonces veía que había cosas que me gustaban de los docentes que tuve y otras que decía bueno, yo eso no lo quiero. (Adriana, 33 años, docente novel)

Otros enuncian la edad en la que fueron percibiendo que deseaban ser docentes.

> Bueno yo más o menos desde que tenía trece, catorce años decía que quería ser maestra, me gustaban los chicos, socializar, también tengo cuatro o cinco familiares que están en la docencia. (Magalí, ingresante, 18 años)

Los relatos compartidos denotan procesos sociales de definición temprana de una inclinación profesional. A esta construcción de un gusto o inclinación por una determinada profesión Gottfredson (2002) la denomina circunscripción profesional. En tal sentido, muchos individuos identifican tempranamente la ocupación que más prefieren de acuerdo a la evaluación de compatibilidad que realizan entre varias profesiones y la imagen de sí mismos que portan. Las preferencias se expresan en las formas en que la masculinidad y la femineidad son visibilizadas por uno mismo y por los otros, la forma en que cierta profesión se vincula con cierta posición social entre los grupos de referencia y la garantía de que el compromiso que el trabajo requiere podrá ser asumido por la propia personalidad.

Razones con tonos más políticos

Otro tipo de tópico que aparece en los discursos en torno al ingreso tiene tonos más políticos, de tipo transformador de la sociedad o emancipador de los individuos.

> Y yo lo pensé por el lado de la madurez al momento de recibirme. Y empecé a estudiar ahí por eso. Sí, no es por el amor a los niños y todo eso. Por ahí no me fue. Las tareas que se hacen en las unidades básicas de algún modo tienen un componente pedagógico-político. Ahora estoy un poco retirado de la militancia pero sí, presenciaba reuniones, muchas charlas, discusiones de política, de ideología, y qué sé yo. Para mí era muy nuevo y como que mi cabeza empezó a abrirse y dije: "Bueno, vamos por el lado de la educación. Me parece que va a ser interesante". (Leandro, 39 años, residente)

La militancia y una voluntad transformadora con fuertes tonos emancipadores son tópicos que aparecen en los discursos que explican el ingreso al Profesorado y la elección de la docencia en algunos de los entrevistados. Las experiencias militantes previas o paralelas a los estudios de magisterio no pueden desestimarse en la construcción de una identidad profesional que se entrecruza con otro espacio discursivo e identitario como es la participación en colectivos políticos. Algunos autores hablan de una identidad política entendida como aquella que se configuran en marcos específicos de significación generados por organizaciones políticas y movimientos sociales que tratan de lograr la integración simbólica de los individuos dentro de espacios identitarios, posibilitando la reapropiación del sentido de la acción individual y colectiva (Fontecoba, 2012).

Un cierto gusto por la niñez

> Bueno, yo más o menos desde que tenía trece, catorce años decía que quería ser maestra, me gustaban los chicos, socializar, también tengo cuatro o cinco familiares que están en la docencia. (Magalí, 18 años, ingresante)

En algunos aparece un gusto por los niños que se manifiesta asociado a experiencias tempranas de trabajo sobre otros. Marcos menciona un pasado como catequista en grupos salesianos y enuncia el término "trabajo con" los chicos:

> Y siempre me gustó el trabajo con los chicos, esto de trasmitirles enseñanzas, ideas […] Uno de los salesianos me insistía con que empiece con la carrera, es decir, a mí siempre me gustó lo que es medios de comunicación, periodismo deportivo, radio, televisión y esas cosas. Y bueno, cuando se me propuso esta idea de introducirme a lo que es la educación, empecé por ese lado, me gustó y empecé a cursarlo. (Marcos, 26 años, novel)

El gusto por los niños –"los chicos" según la lengua hegemónica en tierras porteñas– es un elemento no menor ya que cuenta con una importante presencia en los discursos de elección. Este tópico discursivo indica, tal como sostiene Ana Abramowski (2010), un aspecto nuclear de los afectos magisteriales. Esta pedagoga explica que "el gusto por los niños" tiene presencia en el vocabulario docente y se recurre a él sea tanto para afirmarlo, criticarlo o para denunciar su insuficiencia.

Asimismo, es un gusto que se entrecruza en varios casos con experiencia de trabajos en la adolescencia y primera juventud sobre la niñez en ámbitos religiosos. ¿Cómo juegan estas experiencias tempranas en la elección del trabajo de enseñar?

La cercanía

La cercanía del Profesorado es otro rasgo que tiene fuerte presencia en los discursos que manifiestan las razones o motivos de la elección de los estudios de magisterio.

> Y encontré el Normal J a cuatro cuadras de mi trabajo y dije "bueno, vamos a empezar a estudiar". (Gonzalo, 31 años, ingresante)

La mitad de los entrevistados son mujeres con hijos, gran parte de ellos pequeños. Los relatos exponen muchas veces complejos arreglos familiares para combinar la maternidad con los estudios.

> Como siempre me gustó también la docencia, siempre estuvo en mi mente, decidí anotarme en el Normal J que me quedaba cerca, me combinaban los horarios con el cuidado de mi hijo. (Malena, 34 años, residente)

Diversos estudios nacionales e internacionales que analizan los factores asociados a la elección de estudios de Nivel Superior muestran que la cercanía a las instituciones educativas es un factor considerado que esgrimen muchos estudiantes de este nivel educativo (Plotkin, 2006). Es interesante que el estudio realizado por Tenti Fanfani (2010) sobre estudiantes de Profesorado de todo el país, un 35% de una muestra de 3091 individuos ponía de manifiesto que la distancia al instituto había sido una razón relevante para ingresar al Profesorado.

Elección profesional y vocación como discurso social

En las entrevistas no usamos el término vocación en las preguntas hasta el segmento final en el que preguntábamos explícitamente sobre la significación de esta palabra. Sin embargo, la vocación apareció sin que la llamen en las narrativas que enuncian los motivos, causas y razones de ingreso al Profesorado. En primer lugar, la vocación y la elección profesional aparecen estrechamente vinculadas y cercanas en este tipo de narrativas. Como si un término no pudiese ser enunciado sin recurrir al otro.

> Es raro porque yo soy mucho más parecido a mi papá que a mi mamá pero al momento de elegir la vocación digamos me incline más para el lado de mi mamá. (Diego, 19 años, ingresante)

> Y yo quise elegir [...] Esto es algo que lo hablé con Marta, una amiga, en el trabajo docente. La vocación mía era por un trabajo que yo pudiera competir con 35, 40 años, con un pibe de 20 recién recibido, de 24 años. Es una carrera, la docencia que, si tenés 40 o tenés 25 da lo mismo. Va el puntaje, no la edad. (Leandro, 39 años, residente)

Como se podrá observar, ni Diego ni Leandro asocian el término vocación con ningún valor esencialista, ni innatismos de ninguna clase ni tampoco llamados o epifanías laborales.

La vocación es para ellos un término asociado a la elección de unos estudios que permiten acceder a una profesión como la enseñanza primaria.

Si la profesión se elige no es de extrañar que el término vocación asuma un significado afiliado con el gusto, la inclinación o el anhelo de convertirse en docente de Nivel Primario. Por otra parte, a un individuo pueden gustarle varios campos profesionales que necesiten de prolongados períodos de estudios formativos para su desempeño. Ese gusto o inclinación puede ser detectado por otros y puede denominarse como vocación. Martina enuncia un camino sinuoso entre el teatro y la docencia que se explicita como una vocación que fue incentivada por una docente del secundario:

> Recuerdo a mi maestra del secundario, profesora de Literatura que, bueno, con ella empecé un poco a descubrir la vocación del teatro, por un lado. Esto es lo que me gusta. Y también ella fue la que me empezó a incentivar con que siga una carrera docente porque me veía una aspiración, y hay como una imagen docente que estaba buena. Y ella fue una de las que me acompañó en los recorridos importantes. (Martina, 24 años, residente)

Son otros los que ponen en juego esta fuerte vinculación entre vocación y elección, aunque a veces puedan ser hasta términos contradictorios entre sí o que ven en ellos características que no pertenecen a la propia autoimagen.

Ninguno de los entrevistados sostuvo la formula discursiva "ingresé al Profesorado por vocación". Como hemos señalado en las entrevistas se observa una fuerte imbricación entre vocación y elección. Así el término vocación coagula al proceso social de articulación y circulación entre los individuos y la fragmentada división del trabajo contemporáneo. Particularmente con aquellas esferas laborales que se han profesionalizado y que exigen para su desempeño largas formaciones especializadas y títulos habilitantes. Sostenemos que "elegir la vocación" se vincula con una decisión individual de optar entre las múltiples ofertas de formación profesional disponibles en la actualidad. Más en una megalópolis como es Buenos Aires. Conseguir una titulación de Nivel Secundario autoriza a cientos de miles de individuos a aspirar a convertirse en algo que, apenas terminado el nivel medio, aún no son: profesionales titulados.

El propio proceso vital que caracteriza en sus palabras el uso del término "elegir" es bastante reciente en su historicidad. ¿Podría una mujer de principios del siglo XX haber afirmado con tal potencia su decisión de estudiar magisterio con los tonos de libre electora

autónoma tal como lo hacen estos estudiantes y docentes noveles? Consideramos que no. Las narrativas de elección compartidas son el producto de dinámicas de individuación en tiempo presente. Tal como afirma Merklen (2013) las políticas y dispositivos contemporáneos de producción de subjetividad se centran en la construcción de un individuo que se asuma como libre, activo y responsable de sí mismo. La división del trabajo de nuestro tiempo es uno de esos dispositivos que han acentuado "el deseo de libertad individual, una suerte de expresionismo, una búsqueda de autenticidad por parte de los individuos mismos, una voluntad estentórea de cultivar "una relación consigo mismo", una demanda social que toma también la forma de un deseo de autonomía en la determinación de la propia biografía, una voluntad "de ser sí mismo" (Merklen 2013: 47).

Que multitudes contemporáneas elijan lo que quieren ser profesionalmente es una novedad en la historia humana que tiene menos de cien años. Más allá de esto, masas aún mayores de seres humanos del presente no tienen ninguna posibilidad de elegir lo que quieren ser. Trabajan de lo que pueden.

EL DISCURSO VOCACIONAL EN LOS RESIDENTES

Uno de los temas que se desprenden del problema central de nuestra investigación es el siguiente: ¿cómo influye el paso por los institutos de formación docente en la apropiación del discurso vocacional? En este apartado analizaremos la apropiación de este discurso haciendo especial énfasis en los residentes. En principio, los siete residentes entrevistados reconocen que el trayecto de formación en el Profesorado incidió en la elección vocacional del campo profesional de la educación primaria.

La formación docente inicial como trayectoria en el recorrido socializador en una profesión

Los relatos sobre los recorridos formativos en los Campos de la Formación General y Formación Específica en el Profesorado de Educación Primaria expresan la identificación de algunos espacios curriculares que resultaron potencialmente significativos tanto para la formación de los residentes como en la confirmación de su decisión de estudiar en el Profesorado.

> Literatura fue una, muy importante. En esa le encontré mucho sentido al trabajo, en esa materia. Después un EDI que hicimos sobre Políticas de la Infancia. Ese también

> me gustó muchísimo. Y la profesora tenía una mirada que me interesó mucho, que venía a romper un montón de estructuras. Esas dos fueron como las que más me impactaron, así en la carrera. Iba a cursar y decía: "Qué bueno que estoy haciendo esto". (Martina, 24 años, residente)

En el fragmento precedente, la joven Martina manifiesta que los aportes que realizaron esos espacios curriculares para su formación resultaron de especial relevancia en tanto que, además de permitirle cuestionar diversos supuestos sobre el trabajo de enseñar, le posibilitaron reafirmar su elección por la docencia a través de una alta valoración por los estudios de magisterio. Otros entrevistados no destacan ciertos ámbitos específicos sino que valoran la experiencia total que les brindó su formación inicial. En tal sentido Luciana describe su paso por el Profesorado como una experiencia que le permitió "descubrirse" y "construirse" a sí misma:

> Yo me descubrí en el Profesorado, en algún punto. Me construí. Por los amigos que tengo, por profesores que son amigos también aparte de ser profesores, políticamente, ideológicamente. No sólo qué clase de maestra quiero ser sino desde dónde quiero luchar la docencia. (Luciana, 39 años, residente)

Una experiencia que en sus múltiples facetas le permite confirmar su elección y exteriorizar la posesión de ciertas convicciones profesionales –una identidad profesional personal– vinculadas con aspectos ideológicos y militantes.

Si la vocación se asocia con la elección de unos estudios de larga duración para la obtención de una titulación habilitante, no es extraño que esta elección necesite ser confirmada y reafirmada. Es una vocación que se hace conciencia y, por supuesto, identidad. La formación inicial es un complejo proceso de construcción identitaria que transforma a, por ejemplo, la joven María en "María, la maestra primaria". Esta transformación se complejiza si tomamos en cuenta la presencia de subjetividades que denominamos "probadoras", cuestión que hemos abordado en otros escritos (Mórtola, G. y Lavalleto, M., 2016). Este tipo subjetivo se caracteriza por individuos que definen el ingreso al Profesorado como una "prueba". Observamos una iteración fraseológica en varios entrevistados que se estructura de la siguiente manera: "bueno, me dije, vamos a probar". Esta reiteración discursiva en el contexto de unos relatos de elección profesional manifiesta lo que se conocen como clichés o estereotipos lingüísticos. De esta manera se identifican a aquellas locuciones denominadas como frases hechas, modismos, dichos, refranes o muletillas que se aplican repetitivamente

en situaciones determinadas (Ferrari, 1998). La frase revela en el uso del verbo "decir" un tipo de diálogo que mantienen consigo mismos estos individuos al momento de tomar decisiones sobre su futuro profesional. Un individuo que visualiza a la docencia como una posibilidad que ha recortado entre otras en el marco de un proceso de constricción profesional. Muchos, además, deciden probar.

Tenemos residentes que han decidido hace unos años ingresar al magisterio. Con todo lo de tentativo –y probador– que puede haber tenido esa elección. Durante la formación inicial confirman esa elección pretérita y toman cierta conciencia de su transformación identitaria. Como afirma Luciana desde una identidad de "self made woman/teacher" (Trad: maestra y mujer que se construye a sí misma): "Yo me descubrí en el Profesorado en algún punto. Me construí".

Las prácticas, residencias y la realización de suplencias como espacios de prueba y socialización profesional que reafirman la elección vocacional

En los discursos de los residentes la inserción en los espacios de la práctica profesional representa una etapa singular en el marco de su trayectoria formativa. Es en ese momento en el cual la mayoría de los residentes entrevistados reafirman su elección por la docencia como campo profesional, a la vez que configuran un ethos sobre esta. Laura afirma de manera contundente el fuerte impacto de esto espacios formativos en la confirmación de su elección profesional:

> Porque es el momento de poner en acción todo lo que aprendiste, es el momento donde demostrás, te demostrás también a vos misma que estás para ser maestra. (Laura, 34 años, residente)

En tanto que otra residente, Martina, enuncia un discurso placentero y gozoso en relación con su experiencia en el espacio de las prácticas. A tal punto que comenta una percepción de "haber estado dando clases toda la vida".

> Yo, cuando empecé a dar clases, sentía que había estado dando clases toda la vida, como que sentí un lugar muy cómodo ahí. Entonces como [...] nada, me divertía. Siempre me divierto dando clase, no fue un momento tenso sino que al contrario, fue como: "Qué bueno que está esto, quiero más" "Qué bueno, ¿qué podemos hacer?", y qué propuestas [...] Y, nada, escucharlos a ellos (los alumnos), las opiniones que tienen cuando uno lleva una propuesta. Me encantó. La verdad que me sentí muy cómoda desde el primer momento, siempre. (Martina, 24 años, residente)

Asimismo, varios residentes ejercen la profesión al asumir suplencias en forma paralela al desarrollo de sus prácticas, lo cual reviste especial relevancia al momento de comprender el significado que asume para ellos la elección vocacional. Esto conlleva dos procesos simultáneos: ser estudiantes de magisterio y el ejercicio pleno de la profesión. Aprenden a ser maestros en el Profesorado y en los procesos de inducción profesional (Bullough Jr. 2000, Huberman y otros 2000, Mórtola, 2010). Valeria narra cómo vive esa doble condición con sus compañeros de trabajo en la escuela en la que trabaja:

> Son contados con los dedos de la mano los que cuando no me conocían decían: "Ah, bueno, pero vos no sos maestra". "Ya sé que no estoy recibida, pero soy". Me lo han marcado. Después, cuando me conocieron esas mismas personas son las que me dicen "ah, pero a vos te falta el título nada más de maestra". Esas mismas personas ahora como que ya me pueden ver como maestra. (Valeria, 39 años, residente)

Esta residente se percibía como maestra al realizar suplencias mientras que sus colegas le marcaban su condición de estudiante hasta que evaluaban que podía ser considerada un par. Valeria enuncia un discurso que revela que ya ha confirmado su elección y consolidado una identidad profesional que es evaluada positivamente tanto por ella como por el resto de los integrantes del colectivo profesional (Kelchtermans, 2004).

Otro eje importante, en el marco de este tópico de nuestro análisis, tiene que ver con las prácticas de socialización que los residentes llevan a cabo durante las prácticas o las suplencias. Relacionarse con pares docentes, alumnos, directivos y comunidad, planificar la enseñanza, entre otras tareas, son el conjunto de acciones que se movilizan en la configuración de sus identidades profesionales. En sus propias voces:

> Al principio tenía pánico, no quería saber nada, se lo planteé a la directora que era nueva. Le dije "vos tené en cuenta que yo todavía no me recibí, no me siento preparada". Pero me dijo que el puesto era para primero, que me quede tranquila, que iba a estar bien, que ella sabía lo que decía, que este era el momento que estaba perfecta para primer grado. Lo mismo decía la vice. Todas me veían para primer grado menos yo, la realidad era esa. Cuando empezamos me apoyé bastante en una maestra durante una semana y después arranqué sola y bien. Y ahora no me saquen de primero. (Valeria, 39 años, residente)

> Siempre me han tocado maestras muy copadas. En general. No tuve problemas con las planificaciones. Hasta ahora. No tuve ningún problema con el trato en el

> aula. Nada. Las que me tocaron. Ana, la primera de Taller 3, una maestra que a mí me encantó. Me pareció un modelo a seguir. Pero es como me dice mi compañera Analía: "porque es muy así. Así como vos", me dice. (Leandro, 39 años, residente)

Valeria en una suplencia y Leandro en la residencia confirman "quienes son como maestros". Son otros –directivos, maestros o compañeros de trabajo– quienes se convierten en herramientas fundamentales en la construcción de su autoimagen como docentes de Nivel Primario. La residencia y la inserción laboral reafirman la elección vocacional de la docencia como campo profesional. Apoyándonos en Dubet (2006), las instituciones formadoras –entendiendo por tales al Profesorado y a la escuela– inducen a los individuos en la configuración de un habitus y una identidad acorde a los menesteres de la vida social que son hegemónicos en una determinada coyuntura sociohistórica.

Durante la formación inicial, los y las estudiantes de magisterio confirman esa elección pretérita, particularmente en el espacio de las prácticas, las residencias y las primeras inserciones profesionales que suelen convivir con sus estudios de magisterio. Tenti Fanfani (2006) sostiene que lo vocacional, como parte del oficio docente, no termina de desaparecer durante el desarrollo profesional dado que es un componente que constantemente se redefine. Hay una discursividad propia del campo de la formación inicial y de unas suplencias realizadas en simultáneo en la que se observa la transformación del discurso vocacional como una narrativa de elección hacia una vocación que adquiere -sin nombrarse- otras características, tópicas y significaciones. De la vocación como discurso de elección a la vocación a secas.

¿Tengo o no tengo vocación? La vocación como construcción inacabada

La vocación, tal como hemos afirmado, "se tiene" o "no se tiene". Es una autopercepción de los individuos, a veces autoatribuida y otras percibida en uno mismo a partir de que otros evalúan que se la posee. En tal sentido, es un atributo que los individuos perciben respecto de sí mismos que tiene bases constructivas fuertemente relacionales. Cabe preguntarse si los entrevistados "tienen" o "no tienen" vocación docente. ¿Cómo es su autopercepción en torno a tener o no tener vocación? En general, pocos afirmaron con contundencia que tienen vocación.

> Calculo que sí. Sí porque hay un montón de temas así en el trabajo, en el aula, que me movilizan constantemente. Sí, yo estoy preocupado por mantener la atención de los chicos, estoy preocupado porque aprendan. En realidad, no estoy preocupado, estoy ocupado me parece, porque aprendan, porque trabajen, porque dialoguen, porque intercambien, porque me escuchen, porque se escuchen. Me parece que sí. (Leandro, 39 años, residente)

Leandro, en simultáneo residente y maestro suplente, calcula y le parece que sí y enuncia una vocación que vincula fuertemente con la enseñanza y los desafíos que conlleva, para él, la tarea docente. Una vocación que expresa anclajes en tiempo presente en tanto Leandro narra problemas típicos de los inicios tales como el orden en el aula (Lortie, 1975, Mórtola, 2010). Florencia, una ingresante, también "cree que sí". Esta estudiante entrecruza la enseñanza con el "gusto por los chicos" y sus afectos familiares.

> Yo creo que sí. Pienso que siempre estoy pensando en cómo enseñar algo, cómo haría yo para enseñar algo y lo que me gustan los chicos. Yo soy loca de mis sobrinas y me gusta siempre preguntarles por la tarea, el colegio, los libros. No sé, creo que me gusta. (Florencia, ingresante, 34 años)

Otra ingresante, Karen, sostiene un discurso vocacional que muestra evidencias de una vocación advertida por otros individuos que, con seguridad, le han dicho que "tiene vocación".

> Me lo dijeron. Yo siento que sí. Si porque me gusta. Me gusta enseñar, me gusta ayudar, soy paciente y es lo que quiero ser. (Karen, 32 años, ingresante)

Karen manifiesta que le gusta enseñar, tarea que asocia con su gusto por ayudar y una caracterización de sí misma como una persona "paciente". Con seguridad, la capacidad de ayuda y una personalidad paciente son rasgos personales que esta joven considera importantes para el desempeño profesional futuro. Otros entrevistados, particularmente ingresantes, exhibieron dudas al respecto aunque visualizan la posibilidad futura de tenerla.

> No sé. Creo que es algo que lo iré descubriendo o lo iré sintiendo a medida que hago la carrera. Yo siento que es lo que me gusta pero no sé todavía. (Magalí, ingresante, 18 años)

> No lo sé. Por eso te dije, ya al final de la carrera, con las Practicas me daré cuenta. Claramente no quiero ser ese profesor que tuve que llegaba y decía "Bueno esto es lo que tienen que aprender y si no, bueno, apréndanlo".(Néstor, 28 años, ingresante)

Para estos ingresantes la vocación docente es una posibilidad futura. Hoy no se la tiene, pero mañana puede ser. Nada más lejano al innatismo de "nací para ser docente", al llamado,

a las formas religiosas de la vocación, a las entregas sacrificiales o a las epifanías laborales (Tenti Fanfani, 2008; French, 2006). Los estudiantes entrevistados manifiestan, en general, una identidad profesional en elaboración que se construye en una esfera laboral en la que el discurso vocacional es hegemónico. Claro está con características, rasgos, tópicas y tonos enclavados en nuestra contemporaneidad. Y, también, en el marco de disputas semánticas potentes.

CONCLUSIONES

El discurso vocacional es una parte consustancial de las identidades profesionales de enormes masas de individuos de nuestro tiempo. Afirman tener vocación distintos profesionales de la salud, artistas, policías, arquitectos y una larga lista de profesiones diversas. Las sociedades de todas las épocas han elaborado tecnologías, instituciones y circuitos para distribuir a los individuos que la conforman en una división del trabajo específica. En tal sentido, la vocación es un articulador entre un mundo del trabajo moderno especializado y una parte importante de los individuos que componen una sociedad (Torterola, 2009).

Más allá de esta caracterización general del discurso vocacional y su operatividad social, podemos sostener que la vocación docente no es lo fue. Al menos este grupo de ingresantes, residentes y maestros noveles a los que entrevistamos no reflejan innatismos, epifanías, llamados ni tampoco algo que esperábamos como "elegí la docencia por vocación". Sin embargo, parafraseando a Max Weber, los entrevistados narran esa "música" que los llevó a elegir estudiar magisterio. Estos individuos no expresan una sola causa, motivo o razón para explicar su elección sino que dan cuenta de una relevante multicausalidad. Se mencionan nuevas búsquedas profesionales tras abandonar otras carreras, la influencia de familiares docentes, elecciones profesionales tempranas, la cercanía del instituto de Profesorado, características personales tales como el gusto por la niñez o la transformación social. Todo enmarcado en un discurso en el que se ven a sí mismos "eligiendo una vocación".

Consideramos que la vocación es más que un discurso asociado al ingreso al Profesorado. Es algo que se "tiene", "no se tiene", "se cree que se posee" o "que quizás se tenga a futuro". Pero tantos los que dicen tenerla como los que la desconocen saben de qué se trata. Su potencia en el campo discursivo docente expresa la hegemonía de la vocación como discurso social (Angenot, 2010). La gran potencia social de este discurso se manifiesta de manera contingente en la conciencia de los individuos que eligen el trabajo de enseñar en el Nivel Primario. Es contingente en tanto es una elaboración inacabada que revela la construcción

identitaria de un individuo en un campo profesional particular. Todos los profesionales disponen de un arsenal específico de discursos sociales para llegar a ser lo que son. O serán en el futuro. Y la vocación es uno de los disponibles a tal fin. Sin embargo, hoy puedo tener vocación pero mañana perderla.

La contingencia de una identidad profesional en la que la vocación es un núcleo discursivo relevante se exhibe con potencia en aquellos residentes que revelaron haber confirmado su elección particularmente en los espacios de Práctica, Residencia o en la realización de suplencias al mismo tiempo que estudian en el Profesorado. Si muchos perciben el ingreso a la docencia como una prueba, parecería que estos ámbitos en los que se asume la tarea de enseñar son en los que se encuentra una confirmación positiva a una elección muchas veces tentativa. La vocación como elección pasa a convertirse en vocación como identidad.

Además el discurso vocacional de elección pone de manifiesto un programa de socialización tal como lo plantea Dubet (2006). Para el sociólogo francés un programa de socialización pone en juego a diversos dispositivos institucionales que a través del trabajo sobre los individuos que los transitan configura ciertos habitus e identidades acordes a los menesteres de la vida social que son hegemónicos en una determinada coyuntura sociohistórica. El programa de socialización de los maestros primarios cuenta con la vocación como un discurso social disponible en las instituciones de formación inicial y en las propias escuelas como ámbitos formadores por los que circulan los estudiantes de magisterio. Pero también hemos observado como las familias, amigos, docentes memorables les hablan a estos estudiantes sobre la vocación docente en general o valoran la vocación que perciben en ellos.

Para concluir reafirmamos que consideramos a la vocación docente como un discurso social hegemónico. Que lo caractericemos de tal manera no quiere decir que sea un discurso monolítico, cerrado, acabado, sin fisuras o que sobredetermine las conciencias e identidades de los docentes. Como todo discurso social es contingente y expresa las disputas de una particular época histórica. Los discursos que enuncian estos futuros docentes y maestros en ejercicio revelanque la vocación es un campo discursivo de luchas intensas. Como formadores tenemos mucho que aportar en ellas.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAMOWSKI, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

ANGENOT, M. (2010). *El discurso social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BROWN, D. (2002). "Introduction to Theories of Career Development and Choice: Origins, Evolution, and Current Efforts". En Brown y otros, *Career choice and development* (pp. 3-24). San Francisco: Jossey Bass.

BULLOUGH Jr., R. (2000). "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del Profesorado". En B. BIDDLE, T. GOOD e I. GOODSOON (Eds.), *La enseñanza y los profesores I* (pp. 99-116). Barcelona: Paidós.

DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

FRENCH, J. (2006). *Life Calling and Vocation: an Exploratory Qualitative Analytical Examination among University Students*. Thesis of Degree of Master of Arts.Trinity Western University. Recuperado de https://www.twu.ca/sites/default/files/frenchjared.pdf

FERRARI, A. (enero-diciembre, 1998). Estereotipos lingüísticos y traducción. *Revista Hyeronimus*. Vol. 6-7, (pp. 25-34). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/hieronymus/pdf/06_07/06_07_025.pdf

FONTECOBA, A. (2010). Identidades militantes. La construcción discursiva de la participación en una organización de desocupados del gran Buenos Aires. *Revista Questión*. Vol. 1, N° 27. Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1020/926

GOTTFREDSON, L. (2002). "Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation".En D. BROWN y otros, *Career choice and development* (pp. 85-148). San Francisco: Jossey Bass.

HUBERMAN, M. y otros. (2000). "Perspectivas de la carrera del profesor". En B. BIDDLE, T. GOOD e I. GOODSOON (Eds.), *La enseñanza y los profesores I* (pp. 19-38). Barcelona: Paidós.

KELCHTERMANS, G. (2004). "Moving beyond Knowledge for Practice.Research on continuing professional development". En C. DAY y J. SACHS (Eds.), *International Handbook on Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217-238). Londres: Open University.

LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.

MEASOR, L. (1985). "Critical incidents in the classroom: identities, choices and careers". En S. BALL y GOODSON, I. GOODSON (Eds.), *Teachers, lives and careers* (pp. 61-77). Lewes, ReinoUnido: Falmer Press.

MERKLEN, D. (2013). "Las dinámicas contemporáneas de la individuación". En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen y N. Murard (Comps.). *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 45-86). Buenos Aires: Paidós.

MÓRTOLA, G. y LAVALLETO, M. (2016). "El discurso vocacional de los ingresantes al Profesorado de educación primaria". En M. FELDFEBER, F. SAFORCADA, M. DUHALDE y A. BIRGIN (Comps), *Formación y trabajo docente: aportes para la democratización educativa* (pp. 168-183). La Plata: FaCHE-UNLP.

MÓRTOLA, G. (2010). *Enseñar es un trabajo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

PLOTKIN, M. (2006). *La privatización de la educación superior y las Ciencias Sociales en Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía*. Buenos Aires: CLACSO.

TENTI FANFANI, E. (2006). "Profesión docente: consideraciones sociológicas". En E. TENTI FANFANI (Comp.), *El oficio de docente* (pp. 119-143). Buenos Aires: Siglo XXI.

TENTI FANFANI, E. (2008, junio). "Sociología de la profesionalización docente". Ponencia presentada en el *Seminario Internacional Profesionalizar a los Profesores sin Formación Inicial: Puntos de Referencia para Actuar.* Recuperado de http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf

TENTI FANFANI, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

TORTEROLA, E. (2009). *Individuo y profesión*. Buenos Aires: Prometeo.

VERD, J. (2006). "La construcción de indicadores biográficos mediante el análisis reticular del discurso. Una aproximación al análisis narrativo-biográfico". En *Redes - Revista hispana para el análisis de redes sociale*s. Vol.10, N° 1 (p 7).

WEBER, M. (1997). *El político y el científico*. México: Fondo de Cultura Económica.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DOCENTE INVESTIGADOR: SENTIDOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE RIONEGRINA

Marina COPOLECHIO MORAND
marucopo@gmail.com

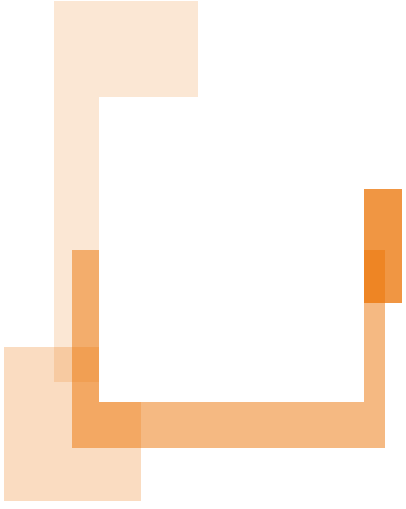
Gloria Nora SOLANES
gloriasolanes@gmail.com

IFDC
San Carlos de Bariloche, Río Negro

RESUMEN

Este artículo problematiza los sentidos acerca de la investigación educativa y del docente investigador y los modos en que se intenta favorecer su formación en los Institutos de Formación Docente. Para ello se retoman los resultados de una investigación de mayor alcance realizada en el marco de la Convocatoria "Conocer para Incidir sobre las prácticas pedagógicas" del Instituto Nacional de Formación Docente del año 2012. Esta analizó cualitativamente las concepciones acerca de la investigación educativa y del docente investigador en los Diseños Curriculares rionegrinos de los Profesorados de Nivel Inicial, Nivel Primario y Educación Especial y en los programas del año 2013 de las materias de esos Profesorados del Instituto de Formación Docente de Bariloche. Los resultados dan cuenta de los múltiples sentidos en torno a ambas concepciones y de sus posibles combinaciones que, a su vez, producen distintas prácticas de formación en investigación. Discutir qué significa investigar en educación, qué es ser un docente investigador o poseer actitud investigadora constituye un punto de entrada privilegiado para identificar desafíos propios del campo de la formación docente inicial. Asimismo, permite ampliar y cuestionar los márgenes de las definiciones tradicionales y hegemónicas acerca de qué es investigar en educación, cómo debe investigarse y quiénes pueden hacerlo. En este sentido, este artículo constituye un aporte para problematizar y clarificar estos significados especialmente cuando se trata de diseñar políticas educativas y prácticas de enseñanza para profundizar o contribuir a la formación de docentes investigadores.

Palabras clave: Docente investigador - Formación docente - Formación en investigación - Investigación educativa



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, se han incrementado los desarrollos teóricos que promueven la práctica de investigación en el campo educativo por parte de los docentes (Stenhouse, 1985; Lankshear y Knoble, 2003). Al mismo tiempo, estas posturas conviven con otras que entienden que los profesores no pueden investigar ya que no estarían formados para ello, se encuentran demasiado implicados en los problemas de investigación y además esta práctica no es propia de su rol. Es claro que ambas posiciones parten de supuestos epistemológicos distintos y, por lo tanto, definen de forma diferente a la investigación educativa, a los sujetos investigadores, a las finalidades y a los modos de desarrollar esta práctica, al oficio del docente, al del investigador y a la posibilidad de articularlos (Popkewitz, 1988; Arnal y otros, 1992; Duhalde, 1998; Achilli, 2000; Enríquez y Romero, 2005).

Estos discursos teóricos encuentran en nuestro país correlatos en las políticas públicas que, desde 1990 a la actualidad, buscan incorporar la práctica de la investigación en las escuelas y en las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD). Focalizando en las normativas más recientes, la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 señala que la formación docente incluye la investigación educativa y subraya como uno de los objetivos de la política nacional el de incentivar la investigación (artículos N° 72 y 73). Por otra parte, la Resolución N° 30/07 del Consejo Federal de Educación reconoce la necesidad de que en la formación de docentes y en el sistema formador se profundice la producción de saberes sobre la enseñanza, el trabajo docente y la formación. En el caso de la provincia de Río Negro, la Ley Orgánica de Educación N° 4819/12, en el artículo N° 19, advierte la necesidad de afianzar la investiga-

ción en las escuelas. También reconoce que la investigación, la producción de conocimientos y la difusión de experiencias generan aportes para enriquecer las distintas modalidades del sistema educativo (Artículos N° 42 y 65). Este sucinto recorrido permite dar cuenta del interés político por profundizar los vínculos entre la investigación educativa y las escuelas, sus docentes y el campo de la formación docente que se evidencia en nuestro país desde hace más de tres décadas.[1]

A su vez, los discursos teóricos y las políticas educativas se vinculan con un tercer elemento: los debates e interrogantes que ponen en tensión (y en cuestión) los conocimientos y las capacidades que deben tener los docentes para desempeñarse en los complejos escenarios educativos actuales.

En este artículo entendemos que las discusiones acerca de qué es investigar en educación y de quiénes son los agentes habilitados para hacerlo adquieren matices particulares en el campo de la formación docente sobre todo cuando se articulan con las distintas maneras de concebir la formación de los profesores. De hecho, es en este campo en donde se ponen en juego los modelos que buscan formar docentes investigadores o con capacidad investigativa. Estos modelos se alejan claramente de propuestas que conciben a la formación docente desde teorías pedagógicas tradicionales o no críticas (Palacios, 1979; Saviani, 1983) o desde tradiciones normalizadoras, disciplinadoras o modelos deductivo aplicativos (Davini, 1995; Soneyra, 2012).

Sin embargo, los términos "docente investigador", "investigación educativa", "capacidad investigativa", "actitud investigadora" resultan polisémicos y sus sentidos dan lugar a distintas prácticas de formación en investigación. Dada la riqueza de significados y de experiencias, el campo de la formación docente inicial es un espacio privilegiado para el estudio de los discursos acerca del docente investigador y de la investigación educativa. Al mismo tiempo, el abordaje de estas temáticas constituye un punto de entrada privilegiado para identificar algunos de los desafíos del campo de la formación docente inicial.

El objetivo de este artículo es problematizar los significados y sentidos acerca del *docente investigador* y de la *investigación educativa* y los modos en que se forma en investigación en los IFD, a partir de los resultados de una investigación realizada en el marco de la Convocatoria "Conocer para Incidir sobre las prácticas pedagógicas" del Instituto Nacional de Formación Docente del año 2012.[2] El objetivo principal fue el de analizar las concepciones acerca de

1- Para profundizar el recorrido histórico de la incorporación de la práctica de investigación en el campo de la formación docente y particularmente en las instituciones de formación docente a partir de las políticas del estado nacional, ver Copolechio Morand (2016) y Copolechio Morand, Armentero y Pizzorni (2012).

la investigación educativa y del docente investigador presentes en el campo de la formación docente de Nivel Superior no universitario de nuestro país.[3]

El enfoque conceptual retoma las principales discusiones acerca de y entre los paradigmas de investigación educativa positivista, interpretativo y crítico. Específicamente focaliza en las definiciones que desde los mismos se le otorga a la investigación educativa y en las posiciones asumidas acerca de la posibilidad de concebir al docente como investigador (Popkewitz, 1988; Arnal y otros, 1992). Además, los desarrollos teóricos que dan cuenta de la polisemia de los términos investigación educativa y docente investigador son centrales para la comprensión de nuestro objeto y la construcción de nuestro problema de investigación (Enríquez, 2007; Imbernón, 2007).

La estrategia metodológica fue cualitativa y la técnica de recolección de datos fue el análisis documental. Se consideró la importancia de acceder a documentos vinculados a la formación docente en este nivel educativo que expresaran distintos grados de concreción curricular. En tal sentido, se analizaron los diseños curriculares de la provincia de Río Negro del Profesorado en Nivel Inicial, del Profesorado en Nivel Primario y del Profesorado en Educación Especial (de ahora en más: PNI, PNP y PEE, respectivamente) y los programas de las materias que componían el mapa curricular de cada una de esas carreras del IFD Bariloche en el año 2013.

Los principales resultados dieron cuenta de las múltiples referencias y sentidos acerca de la investigación educativa y del docente investigador, como así también de las articulaciones posibles entre ambos términos y de las diversas propuestas de formación docente en investigación a las que dan lugar.

Tal como mencionamos, este artículo se propone retomarlos para problematizar los significados y sentidos acerca del docente investigador y de la investigación educativa y los modos en que se forma en investigación en los IFD. Para ello el primer apartado presenta el diseño metodológico, la técnica de recolección de datos, la base empírica y la estrategia de análisis. El segundo describe los principales resultados alcanzados a partir del análisis del corpus dando cuenta de las categorías teóricas utilizadas y construidas para ello. Por último, se esbozan algunas reflexiones acerca de la contribución que la investigación y este artículo

2- El equipo de investigación estuvo conformado por Marina Copolechio Morand, Gloria Solanes, Silvia Ambrés Zugasti y Marina Armentero del IFD de Bariloche, Río Negro. El proyecto fue el 1477 y se tituló "Las concepciones acerca de la investigación educativa y del docente investigador en el campo de la formación docente de Nivel Superior no universitario de la provincia de Río Negro, Argentina."

3- Si bien en la Ley de Educación Nacional ya no se distingue entre el Nivel Superior universitario y el no universitario, en nuestra investigación decidimos utilizar ese último término dado que es el que suele utilizarse en muchos casos en el contexto de los IFD, tanto en algunas normativas como en las prácticas cotidianas.

pueden brindar al campo de la formación docente y a las prácticas de enseñanza en torno a la investigación que allí acontecen.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La estrategia metodológica fue cualitativa y la técnica de recolección de datos fue el análisis documental de fuentes secundarias. Tomamos los diseños curriculares de los PNI y PNP (ambos del año 2009) y de PEE (del año 2006) de la provincia de Río Negro y los programas de las materias de estos Profesorados del año 2013 del IFD Bariloche, considerando distintos niveles de concreción curricular.

Para analizar los tres diseños curriculares identificamos aquellos párrafos en los cuales se mencionaba a la investigación educativa (tanto en sentido restringido como amplio) y a la formación de un docente investigador/reflexivo/con actitud investigativa.[4] Luego profundizamos en las definiciones y en los sentidos que suponían esas categorías teóricas y posteriormente los comparamos entre sí. Además, la presencia o ausencia de referencias a la investigación educativa y al docente investigador fueron consideradas en relación con los distintos apartados que componían estos documentos: las asignaturas, las áreas, los campos y los momentos de la formación docente. Por último, comparamos los resultados obtenidos entre los diseños curriculares de los tres Profesorados analizados.

Respecto de los programas, se seleccionaron 50 documentos de una muestra más amplia en función de aquellos en los que aparecieran –de manera explícita o implícita– referencias a la investigación educativa. Los mismos quedaron distribuidos de la siguiente forma: 16 programas del PNI, 17 programas del PNP y 17 programas del PEE.

El cuadro siguiente detalla la cantidad de materias de los tres Profesorados, según diseño curricular, la cantidad de programas por carrera que seleccionamos para el análisis y el porcentaje que representa en relación con el primer punto.

4- En el apartado siguiente conceptualizamos brevemente las dos categorías utilizadas en este artículo: investigación educativa y docente investigador. Al respecto, vale aclarar que nuestro enfoque teórico de referencia es más amplio que los ejes que retomamos en este escrito. El recorte realizado se justifica en función de los objetivos del mismo y de las orientaciones para la escritura de los artículos de esta convocatoria. Para conocer la totalidad del marco conceptual de nuestra investigación y del modo en que el mismo nos permitió construir el objeto de investigación y la interpretación de los resultados, como así también la relación entre nuestro problema de investigación y el estado del arte, véase Copolechio Morand, Ambrés Zugasti, Solanes y Armentero (2014).

Cuadro I. Materias por diseño curricular y Profesorado y programas analizados por Profesorado			
Profesorado	Cantidad de materias por diseño curricular	Cantidad de programas analizados	Porcentaje de programas analizados en base al total de materias por diseño curricular
Prof. en NI	37	16	43,24%
Prof. en NP	28	17	60,71%
Prof. en EE	42	17	40,47%

En el análisis de la muestra utilizamos las siguientes preguntas:

- ¿De qué forma aparece la investigación educativa en los programas? ¿Cómo se conceptualiza la investigación (en relación con un sentido amplio o restringido)?
- ¿En qué apartado/s del programa aparece? (¿en los contenidos, en la fundamentación, en los propósitos, en la evaluación, en los criterios de acreditación, etc.?)
- ¿Qué aparece de la investigación en los programas? (¿sólo la palabra, referencias indirectas, contenidos vinculados a la investigación, propuestas concretas de formación mediante la investigación, etc.?).
- ¿Cómo está concebida la formación en investigación en ese programa y qué aporta a la formación de los futuros docentes?
- ¿Qué tipo de docente investigador se busca formar en esos programas en los cuales aparece la investigación (teniendo en cuenta la triple clasificación descripta en el marco teórico)?

Con las respuestas elaboramos fichas individuales por programa utilizando el procesador de texto y luego para cada uno de los Profesorados construimos una matriz en hoja de cálculos. Las matrices elaboradas nos permitieron visualizar rápida y gráficamente la presencia o ausencia en los programas de referencias que podían interpretarse desde las categorías teóricas elegidas, como así también dar cuenta de las relaciones posibles entre las mismas. Además, nos permitió comparar entre el PNI, el PNP y el PEE las concepciones acerca de la investigación educativa y del docente investigador, los sentidos asignados a las distintas categorías y las formas de pensar la formación en investigación de los futuros docentes. A partir de este análisis pudimos dar cuenta de algunas similitudes y diferencias entre las tres carreras

y entre las áreas que las componen respecto de las maneras de concebir la formación en investigación de los futuros docentes. En el próximo apartado profundizamos estos aspectos.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de adentrarnos en los resultados consideramos central clarificar el sentido de las categorías utilizadas en este artículo: investigación educativa y docente investigador.[5]

La distinción que introduce Imbernón (2007) entre la investigación educativa en sentido restringido y amplio permite incorporar aportes teóricos de otros autores que, sin distinguir entre estos términos, se expresan de manera similar (Achilli, 2000; Soneyra, 2012). En el sentido restringido se trata de una práctica realizada de modo sistemático y metódico con la finalidad de producir conocimiento científico respecto del objeto investigado. Por el contrario, en el sentido amplio implica una multiplicidad de prácticas que incluyen aquellas que se relacionan con tareas de análisis y reflexión de la práctica docente. El objetivo de estas no es necesariamente la producción de un nuevo conocimiento ni el procedimiento supone la aplicación del método científico.[6]

Respecto al docente investigador, se advierten tres formas de entenderlo (Enríquez y Romero, s/d; Fernández Rincón, 1993; Morán Oviedo, 1993; Enríquez, 2007): I) como aquel que utiliza la investigación como estrategia de enseñanza, II) como aquel que la utiliza como estrategia de formación y desarrollo profesional y III) como aquel que la utiliza como forma de producir conocimiento científico.

En el primer caso, se recurre a la investigación como estrategia didáctica para enseñar un contenido o para promover procesos propios de esta práctica en los estudiantes. En el segundo caso, la investigación es una estrategia para reflexionar sobre la propia práctica docente y buscar alternativas. En el tercer caso, la investigación es un proceso sistemático, riguroso y metódico para producir conocimiento científico.

En la investigación se evidenciaron los límites de interpretar los documentos seleccionados sólo desde una de las categorías (investigación educativa y docente investigador). Por

5- Tal como se aclaró en la nota al pie anterior, las categorías que retomamos en este artículo no agotan nuestro marco teórico de referencia.

6- Varios autores sólo se refieren al sentido restringido (tal es el caso de Vidal Xifré, 1988 y Lankshear y Knobel, 2003). Otros se ocupan de las diferencias entre prácticas que podrían o suelen englobarse bajo el mismo término. Por ejemplo, Elena Achilli (2000) distingue las investigaciones de los estudios y Nelly María Soneyra (2012) diferencia las investigaciones científicas de las cuasi investigaciones. El primer término de la distinción de ambas autoras sería lo que desde nuestro marco teórico denominamos "sentido restringido", mientras que el segundo término de la distinción que las autoras realizan se vincula con lo que hemos categorizado como "sentido amplio".

lo tanto, resultó operativo combinar ambas a fin de observar los sentidos y finalidades que pueden asumir las estrategias de formación en investigación.

A continuación, desarrollamos los resultados obtenidos en la investigación iniciando con aquellos vinculados a los diseños curriculares y luego, con aquellos relacionados a los programas de las materias de los tres Profesorados analizados.

A. *Investigación educativa* y *docente investigador*: sentidos presentes en los Diseños Curriculares rionegrinos

En los diseños curriculares jurisdiccionales se observan variadas referencias a la investigación educativa y al docente investigador que engloban diversos significados y que se combinan de formas particulares.

El sentido restringido de la investigación educativa se presenta en los apartados curriculares destinados a la "Formación continua", a los "Alcances del título" y al "Plan de estudios"; mientras que las referencias al sentido amplio se evidencian principalmente en las fundamentaciones y en algunos espacios curriculares del "Plan de estudio".

Un punto en común de los tres diseños curriculares es el de asociar a la formación continua con el sentido restringido de la investigación educativa. En estos casos parece ser que es principalmente durante la formación continua cuando el docente investiga científicamente. Del análisis de estos apartados se evidencia que el resultado de estas investigaciones puede colaborar con la formación permanente en un doble sentido. Por un lado, puede ser de utilidad para el mejoramiento de la propia práctica docente y, por otro lado, puede colaborar con el campo de conocimiento dentro del cual se investiga gracias al conocimiento científico producido.

Por lo tanto, en los apartados destinados a la "Formación permanente" de los tres diseños curriculares se combina el sentido restringido de la investigación educativa con dos de las concepciones acerca del docente investigador: la de aquel que investiga para mejorar su práctica y la de aquel que investiga para producir conocimiento científico.

Cuando se desarrollan los propósitos formativos y los alcances de los títulos en los diseños curriculares, se observa que sólo en el PEE se reconoce explícitamente que el/la docente está capacitado para "integrar equipos de investigación sobre temáticas relacionadas con el campo de la educación en general y la educación especial en particular" (Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro [MERN], 2006:35). En este caso, se trata también del sentido restringido de la investigación educativa, y se concibe al profesor como capacitado para llevar adelante trabajos de investigación en el campo educativo, es decir, se lo asocia con la última de las concepciones descripta del docente investigador.

Por último, el sentido restringido también se observa en el "Plan de estudio" de los Profesorados. En estos se lo articula con las tres concepciones acerca del docente investigador, por lo que la finalidad de formar en investigación educativa en sentido restringido es variable.

El PEE es la única carrera en la cual hay un espacio curricular cuyos contenidos mínimos se vinculan directamente con la investigación científica. En la materia "Fundamentos Metodológicos y Epistemológicos de la Investigación Educativa" (FEyMIE) se prescribe el abordaje de:

> Los diferentes paradigmas en investigación educativa. Las posibilidades del conocimiento científico. […] La investigación educativa como proceso científico. La discusión sobre los métodos. La investigación en educación hoy. El docente investigador de su práctica. El proceso de investigación científica. Abordajes cuantitativos, abordajes cualitativos. Triangulación. Análisis y sistematización de los resultados. (MERN, 2006: 47)

En este caso se trata de contenidos vinculados a la investigación educativa en sentido restringido. Si bien se evidencia un fuerte énfasis en la noción científica de la investigación, en estos segmentos se articulan dos de las concepciones acerca del docente investigador: la de aquel que produce conocimiento científico y la de aquel que investiga para reflexionar/mejorar su práctica. Por lo tanto, tal como sucedía en los apartados destinados a la "Formación continua", en este caso también la formación en investigación en sentido restringido puede tener una doble finalidad que, además, no es contradictoria.

Si bien en el PNP y en el PNI no se incluyen espacios curriculares específicos que formen en investigación en sentido restringido, sí se observan en diferentes contenidos que podemos vincular con éste. Esto mismo sucede en el caso del PEE. En el Área de Prácticas del PNI se menciona al enfoque socioantropológico y a los aportes de la etnografía como contenidos a enseñar ya que favorecen el conocimiento y la comprensión de la realidad desde una actitud investigativa (MERN, 2009a:66). También en la misma área del PNP se mencionan como contenidos la observación de clases y el análisis de registros y son pensados en estrecha conexión con la reflexión sobre el proceso de formación de los estudiantes y de las prácticas observadas (MERN, 2009b: 38 a 52).

Por lo tanto, en estos casos, a diferencia de los que sucedía con el espacio curricular FEyMIE del PEE, la finalidad de enseñar contenidos relacionados con la investigación educativa en sentido restringido sólo se vincula con una de las concepciones acerca del docente

investigador ya que aquí se busca que éste pueda conocer y manejar procedimientos y herramientas de la investigación científica para mejorar y reflexionar sobre sus prácticas. En ninguno de estos casos se menciona la posibilidad de que el profesor conduzca procesos de investigación científica y produzca conocimientos científicos.

También en los apartados destinados al "Plan de estudios" cuando se refieren a la investigación en sentido restringido aparece otra de las formas de entender al docente investigador: la de aquel que recurre a la investigación en tanto estrategia didáctica. Esto sucede en el Área de Enseñanza de las Ciencias Naturales del PNP cuya estrategia metodológica para enseñar esta materia es "la investigación escolar" (MERN, 2009b: 128-129). La misma es concebida como una estrategia didáctica que facilita la enseñanza y el aprendizaje de contenidos durante la formación y también como estrategia didáctica a ser retomada por el futuro docente al momento de concretar sus prácticas para enseñar. Enseñar a partir de la investigación escolar supone conocer y manejar procesos propios de la investigación científica tales como formular preguntas, desarrollar hipótesis, analizar y manipular variables, realizar experimentos, entre otros. Por estos motivos la investigación escolar como estrategia metodológica se relaciona estrechamente con la investigación educativa en sentido acotado.

Al inicio de este apartado señalamos que en los diseños curriculares también aparecían referencias al sentido amplio de la investigación educativa en las fundamentaciones y en las descripciones de algunos espacios curriculares. Específicamente lo que distingue este sentido del anterior es que este abarca diferentes procesos y herramientas vinculadas a la investigación que no requieren de formación, ni de conocimiento metodológico. Además, en los documentos analizados la finalidad es siempre la de reflexionar y mejorar práctica docente.

La investigación educativa en el trabajo docente se destaca en las fundamentaciones de los tres diseños por ser una herramienta que lo fortalece. En dos de los diseños curriculares se advierte que el docente debe tener "capacidad investigadora" y una "actitud investigativa permanente" (MERN, 2006: 29; 2009b: 15), términos que pueden vincularse con los desarrollos teóricos de Duhalde (2004) y de Sirvent (1994). Cuando estos autores se refieren a la actitud investigativa o curiosidad investigadora como aquella actitud mediante la cual el sujeto conoce, se reconoce y aprende resignificando –en ese proceso– su manera de actuar y pensar la realidad circundante, sin necesidad de realizar una investigación científica ni de producir conocimiento científico objetivado.

Por último, el sentido amplio también se evidencia en algunas secciones de los planes de estudio. Entre las ideas básicas articuladoras del Área de Ciencias Sociales del PNI se menciona que las herramientas de análisis de la realidad social permiten comprender dife-

rentes prácticas educativas y construir una actitud investigativa, una conciencia crítica y una praxis transformadora (MERN, 2009a: 60). Desde el Área de Comunicación y Expresión del mismo Profesorado también se propone desarrollar estrategias de búsqueda, indagación e investigación en los estudiantes (MERN, 2009a: 75). Lo que prevalece en estos casos son las referencias a formar docentes reflexivos y críticos de sus prácticas y con una actitud investigativa permanente. Para que esto suceda no parece ser necesario que conozcan y manejen procesos, técnicas y herramientas propias de la investigación científica, razón por la cual estas referencias se relacionan con el sentido amplio de la investigación educativa.

B. *Investigación educativa* y *docente investigador*: sentidos presentes en los programas de las materias de tres Profesorados del IFD Bariloche

En todos los programas, más allá del Profesorado al que pertenecen, se evidencia una presencia homogénea del sentido amplio del término investigación educativa. Sin embargo, respecto del sentido restringido, se observan más referencias en el PEE y el PNP (ya que en los programas del PNI sólo aparece esta concepción en el Área de Prácticas). Por otra parte, tomando como eje de análisis la categoría vinculada a las concepciones acerca del docente investigador, se observan las tres concepciones en los programas del PEE y PNP, mientras que en los programas del PNI sólo hay referencias a la concepción del docente que investiga para reflexionar y mejorar su práctica.

Del análisis efectuado se desprende que cuando ambas categorías se articulan lo hacen en el mismo sentido que describimos en el apartado anterior. Es decir, cuando se trata del sentido restringido de la investigación educativa, este se asocia, según el programa o los segmentos analizados, a las tres concepciones acerca del docente investigador (véase más arriba). Por el contrario, cuando se trata del sentido amplio en todos los casos se concibe un docente que investiga con el fin de problematizar su práctica y mejorarla.

A continuación, presentamos los resultados del análisis de los programas: primero con el sentido restringido y, luego, con el sentido amplio.

Los programas que se refieren al sentido acotado de la investigación educativa y que conciben a la formación docente en investigación en miras a que el docente sea capaz de investigar científicamente y de producir conocimientos científicos poseen dos características distintivas. Por un lado, abonan una redefinición del rol docente desde una conceptualización pasiva/aplicacionista/imitadora/dependiente hacia la de un docente creativo/investigador/innovador. Por otro lado, estos programas consideran que durante la formación docente

inicial deben existir instancias concretas de formación en investigación.

En relación con la primera característica, en el programa de "Enseñanza de las Ciencias Sociales II" de PNP, se señala que los conocimientos construidos le permiten al docente "evitar la imitación y la dependencia" y generar propuestas originales y superadoras (2013c:2). En un sentido similar, el programa de "Ciencias Naturales y su Didáctica" del PEE afirma que:

> La formación de los profesores plantea hoy la necesidad de una reconceptualización del perfil profesional de los futuros educadores, transformando la tradicional visión del docente que adolece de ciertos conocimientos, en una concepción del educador como profesional experto en un "saber" y un "saber hacer", en permanente tarea de innovación, investigación y formación. (2013a: 1)

Y en el Programa de "FEyMIE" del PEE se afirma que: "El rol docente no puede limitarse a la aparentemente desinteresada transmisión de contenidos, como así tampoco, puede pensarse a la práctica docente como aquella que se desarrolla sólo dentro de los límites del aula". (2013f: 1)

Por otra parte, la segunda característica se evidencia en los programas analizados a partir de la inclusión de propósitos, contenidos y lineamientos de evaluación y acreditación específicamente relacionados con la formación en investigación en sentido restringido. En el caso de FEyMIE del PEE se incluyen contenidos propios de la investigación científica y entre los propósitos se señalan los de:

> - Promover el interés por la investigación educativa en tanto proceso científico y considerando la práctica educativa como objeto de reflexión e investigación docente.
> - Propiciar el debate sobre las concepciones acerca de la investigación educativa y del docente investigador.
> - Abordar y discutir las cuestiones metodológicas implicadas en la investigación educativa y en la producción de conocimientos científicos vinculados a este campo. (2013f: 2)

En síntesis, lo central de estos programas –en los cuales se evidencia el sentido restringido de la investigación educativa y se piensa la formación en investigación orientada a formar a un docente que pueda producir conocimiento por medio de la investigación– es que en distintos apartados incluyen el abordaje explícito de procesos y herramientas propias de la

investigación educativa ya que se entiende que el futuro docente debe conocerlos y manejarlos para construir conocimiento en relación a su objeto de estudio. En este sentido, hay una formación explícita e intencional en torno a la investigación científica.

Otra de las finalidades de la formación en investigación cuando esta es entendida en sentido restringido es la de utilizar la investigación como estrategia didáctica. Esta se manifiesta de dos maneras. La primera, cuando son los formadores de formadores los que utilizan la investigación como una herramienta para enseñar los contenidos de las materias a su cargo. Esto se produce a partir de la inclusión en los programas de artículos de investigaciones, ponencias y comunicaciones como insumo bibliográfico. Tal es el caso de "Matemática y su Didáctica" del PEE, de "Fundamentos Neurobiológicos del Desarrollo y del Aprendizaje" del PEE y del "Seminario: La educación el problema sociohistórico, cultural y político" del PNP. En otros casos, se explicita que se utilizará como estrategia didáctica de la materia algún proceso de la investigación en sentido restringido. Tanto en el "Seminario: La institución escuela" como en "Seminario: La educación el problema sociohistórico, cultural y político" del PNP el "estudio de casos es la metodología de enseñanza" que se adopta en los mismos y esta supone que los estudiantes deberán articular teoría y empiria a partir del estudio de casos y del análisis de documentos o transcripciones de entrevistas (2013n: 3 y 2013m: 3). En el programa de "Enseñanza de las Ciencias Naturales I" del PNP se toma a "la investigación escolar como modelo didáctico", estrategia que hemos desarrollado en el apartado anterior cuando analizamos los Diseños Curriculares (2013a: 2). En este programa se incluyen aquellos contenidos necesarios para enseñar por medio de la investigación escolar: "concepciones de ciencia [...] Actividades de observación. Diseño de experiencias. Reconocimiento de variables. La importancia de las preguntas. Formulación de preguntas y explicaciones provisorias. Diseños de investigación" y se proponen lineamientos de acreditación para evaluar desde esta perspectiva, ambos relacionados con el sentido restringido de la investigación (2013a: 2-4).

En suma, en estas propuestas la formación en investigación implica retomar procesos, contenidos, habilidades y técnicas de la investigación en sentido restringido con la finalidad de utilizarlos como estrategia de enseñanza en el contexto de la formación docente inicial y, en el caso de la investigación escolar, también en el de la futura práctica profesional.

Siguiendo con el sentido restringido se evidencia en los programas analizados la vinculación con la concepción del docente que investiga para reflexionar acerca de su práctica y mejorarla. Al igual que en los diseños curriculares esto sucede en los talleres del campo de la práctica de los tres Profesorados. En estos espacios, los estudiantes se acercan a distintas

instituciones para observar, colaborar o intervenir en las prácticas educativas que allí acontecen. Las observaciones se retoman en las clases para reflexionar acerca de lo observado, problematizar la práctica docente y pensar alternativas. En el apartado "Metodología" del "Taller de Prácticas III" del PNP se explicita el sentido de los talleres:

> Para promover el desarrollo de una mirada crítica de la formación y la propia práctica, se trabaja con categorías teóricas y la construcción de contenidos concretos, a partir de un proceso que integra la observación y momentos de interpretación y reinterpretación a través de la descripción de la realidad en la que se está actuando. Esta tarea demanda la inclusión de una multiplicidad de técnicas e instrumentos de investigación social: observación participante, registros de observación, entrevistas, análisis de documentos, discusión grupal, talleres. (2013s: 4)

En algunos programas los vínculos entre la investigación educativa y la práctica docente se evidencian al destacar el enriquecimiento que se produce en la formación docente inicial cuando ambas se articulan:

> La relación investigación educativa y práctica docente en la formación inicial se constituye en un camino para la indagación sistemática de las condiciones objetivas y subjetivas que limitan o potencian el accionar educativo en el que aspectos teóricos y prácticos se nutren y enriquecen mutuamente. (Programa del Taller de Prácticas IV del PNP, 2013r: 3)

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

> Las herramientas metodológicas de la investigación, desde un enfoque socio-antropológico, permiten percibir distintas dimensiones que se interrelacionan en las situaciones áulicas, institucionales y sociales más amplias. La investigación educativa desde los diferentes enfoques permite indagar y problematizar la práctica docente contextuada. (2013q:4)

Así mismo se asume que el conocimiento y manejo de las herramientas vinculadas a la investigación permite objetivar la propia práctica, extrañarse ante lo conocido, formularse preguntas, problematizar y desnaturalizar las realidades socio educativas. En el "Taller de

Prácticas Docentes IV" del PNP se afirma que:

> La objetivación de la práctica es una de las tareas más difíciles a las que debe acceder un docente, por ello la metodología que facilite el proceso de problematización, análisis, sistematización, reconstrucción –con otros– y socialización de los procesos desarrollados, cobra especial importancia. (2013r: 3)

Estas ideas se complementan con las del programa del "Taller de Prácticas Docentes I" del PNP en el cual se afirma que es necesario que se "Estimule el extrañamiento ante lo obvio y cotidiano, la formulación de interrogantes y las posibilidades de problematizar y desnaturalizar las realidades sociales y educativas de las que se es parte" (2013p: 2).

En síntesis, la nota distintiva de los programas en donde se asocian estas dos concepciones (investigación educativa en sentido restringido y reflexión/mejora de la práctica docente) es que en ellos está presente la idea de que, sin el conocimiento de ciertos contenidos, sin el manejo de ciertas técnicas de recolección de datos y de procedimientos tales como el análisis o la interpretación, no puede tener lugar una reflexión seria y productiva acerca de la práctica docente o del proceso de formación del futuro docente. De hecho, desde esta mirada se entiende que cuando el docente procura reflexionar acerca de la práctica educativa debe utilizar de manera intencional los procedimientos y las herramientas propias de la investigación científica: de ahí que deban enseñarse explícitamente durante la formación docente inicial.

En estas propuestas la formación en investigación apunta a que los estudiantes pongan en juego dichas herramientas para reflexionar sobre su propio proceso de formación y sobre las prácticas propias y ajenas. Así mismo se espera que, durante su formación continua, implementen esta modalidad que articula en forma de espiral la acción, la recolección de datos, el análisis, la reflexión y nuevamente la acción para reflexionar acerca de sus prácticas profesionales.

La concepción acerca del docente que investiga para reflexionar sobre de su propia práctica o sobre su proceso de formación se asocia en otras ocasiones con el sentido amplio de la investigación educativa. Esta articulación es la que se evidencia con mayor frecuencia en los programas que hemos analizado de las tres carreras. Lo que diferencia estas propuestas de formación de las que ya hemos analizado es que aquí la concepción de docente que subyace se relaciona con un profesional con actitud investigativa, capaz de explorar, indagar y reflexionar sobre la realidad educativa. La actitud investigativa supone una multiplicidad de prácticas que no podrían definirse estrictamente como prácticas vinculadas a las investigaciones académicas o científicas o que no suponen un conocimiento exhaustivo o un manejo de

los procedimientos y herramientas de la metodología de la investigación.

En algunos programas aparece explícitamente la intención de desarrollar la actitud investigativa que, tal como venimos afirmando, no es igual a la actitud del investigador académico. La misma se asocia a la formación de un docente comprometido con su tarea profesional ("Taller de Instrumentación y Análisis I" del PNI y "Fundamentos de Educación Especial" del PEE*)* y con una actitud reflexiva, analítica y crítica que no sólo se dirige hacia sus propias prácticas sino también hacia la realidad educativa que lo circunda ("Taller de Práctica III" PNP y "Evaluación Educativa" del PEE, "Enseñanza de la Matemática" del PNI, Seminario "La educación: el problema filosófico, pedagógico y epistemológico" del PNP y en el Seminario "La educación: el problema sociohistórico, cultural y político" del PNP). Para los autores del programa del "Taller de Prácticas Docentes IV" del PNI este tipo de actitud supone un:

> Ejercicio investigativo que exige aceptar que no se cuenta con todas las respuestas, que no hay una sola respuesta ante una misma situación y que es necesario potenciar las posibilidades de problematización, generación de interrogantes, de formular hipótesis, de realizar inferencias, de construir nuevas categorías. (2013r: 3)

Así, la actitud investigativa se aleja de las concepciones en las cuales el docente es entendido como el único poseedor de los conocimientos (Palacios, 1979; Saviani, 1983) como así también de los modelos de formación docente deductivos o aplicacionistas (Soneyra, 2012). Es por ello que en los programas se enfatiza la necesidad de que los estudiantes se formulen preguntas, se movilicen, sean autónomos, investigadores y activos en su proceso de aprendizaje ("Pedagogía", "Seminario de Integración Escolar" y "Fundamentos de la Educación Especial", todas materias del PEE).

La actitud investigativa aporta la posibilidad de comprender los escenarios actuales y desnaturalizar los discursos y las prácticas que se presentan como obvias o incuestionables en el campo educativo. En el programa de "Evaluación Educativa" del PEE se hace referencia a que la actitud reflexiva "permite ir introduciendo interrogantes a prácticas instituidas" (2013d:2). Esta actitud aparece ligada a la posibilidad de ser un docente activo, creativo y transformador y posibilita, entre otras cosas, "asumir perspectivas personales evitando dogmatismos" (Seminarios "La educación: el problema sociohistórico, cultural y político" y "La educación: el problema filosófico, psicológico, pedagógico y epistemológico" ambos del PNP, (2013m:2 y 2013t:2) y "producir ideas originales, imaginativas y desacostumbradas

para solucionar distintos tipos de problemas" ("Área Estético Expresiva I" del PNP, 2013k:2).

En síntesis, esta formación les permitirá a los futuros docentes alejarse de ciertos dogmatismos y producir ideas originales y alternativas de acción pedagógica para transformar y mejorar su propia práctica y la realidad educativa que los circunda y para hacerlo no requieren de una formación en metodología de la investigación, sino de un ejercicio permanente de la actitud investigadora.

REFLEXIONES FINALES

Este artículo problematiza los significados y sentidos acerca del docente investigador y de la investigación educativa y los modos en que se forma en investigación en los IFD a partir de los resultados obtenidos en una investigación de mayor alcance realizada previamente, en el marco de la Convocatoria "Conocer para Incidir sobre las prácticas pedagógicas" del Instituto Nacional de Formación Docente del año 2012. En particular se desarrollaron los sentidos relacionados con el docente investigador y con la investigación educativa presentes en los documentos analizados, como así también las maneras en que ambas categorías se combinan y producen distintas propuestas formación docente en investigación.

Al respecto se advirtió que la mayor cantidad de referencias a la investigación educativa son en el sentido amplio del término y que, principalmente, se concibe a la formación en investigación como un proceso que colabora con la formación de docentes reflexivos, críticos y preocupados por mejorar sus propias prácticas educativas. En estos documentos cuando se concibe a la investigación educativa desde el sentido restringido se diversifican las formas de entender las finalidades de la formación en investigación. Esta puede ser útil para que el docente produzca conocimientos científicos mediante procesos de investigación sistemáticos y metódicos, para que el docente enseñe ciertos contenidos en sus clases y/o para que el docente reflexione acerca de su práctica docente para mejorarla. La articulación entre los sentidos de las categorías *investigación educativa* y *docente investigador*, dan lugar a maneras específicas de entender la formación en investigación en el contexto de la formación docente. Cuando se trata del sentido restringido se evidencia la necesidad de formar en investigación de manera explícita introduciendo contenidos, procesos y herramientas propias de la investigación científica. Por el contrario, cuando se trata de la investigación en sentido amplio, la formación en investigación se centra principalmente en prácticas de enseñanza

que procuran desarrollar la actitud investigativa que incluye una multiplicidad de procesos y tareas vinculados con la investigación pero que no pueden ser definidos estrictamente como investigación científica.

Este artículo pretende ser un aporte para reflexionar acerca de aspectos de la formación docente inicial que han sido poco explorados: aquellos vinculados a la formación en investigación de los profesores. Particularmente busca destacar la importancia de conocer y de discutir los múltiples significados acerca del docente investigador y de la investigación educativa que circulan en el campo de la formación docente ya que los mismos amplían y cuestionan los márgenes de las definiciones tradicionales y hegemónicas acerca de qué es investigar en educación, cómo debe investigarse y quiénes pueden hacerlo. Dar cuenta de los diversos significados y alcances y profundizarlos es sumamente relevante en un doble sentido: por un lado, permite considerar la complejidad del campo de la formación docente para el diseño de políticas educativas que busquen profundizar los vínculos entre la investigación y la educación, y, por otro lado, permite enriquecer la mirada de los formadores de formadores para el desarrollo de prácticas de enseñanza que busquen promover la formación en investigación de los profesores.

En nuestro país, en muchas ocasiones las modas de "formar docentes investigadores" han llevado al intento de formar investigadores olvidando que se trata de docentes y han banalizado la investigación y la práctica docente misma. En este sentido, consideramos que este artículo puede constituir un aporte relevante para revisar los sentidos de la formación en investigación en los Profesorados de nuestro país. Específicamente porque en los últimos años se evidencia un desdibujamiento del sentido restringido de la investigación educativa y de la noción del docente que investiga para producir conocimiento científico. De hecho, en los nuevos diseños curriculares de la formación docente de nuestra provincia, la investigación educativa ha quedado directamente vinculada al sentido amplio y a la reflexión sobre la práctica (MERN, 2015a, b y c), aspectos que consideramos centrales en la tarea docente pero que reconocemos que no son los únicos posibles.

Desde nuestra perspectiva, creemos que es muy valiosa la posibilidad que tenemos los profesores de poner en juego otros sentidos del término investigación que cuestionan las formas y los discursos dominantes y que, en muchos casos, resultan más útiles y significativos para nuestro trabajo. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que los docentes también somos capaces de investigar científicamente y que para ello es necesario que se incluya la formación en investigación científica en la formación docente inicial.

En este sentido, apoyamos la generación de espacios que den lugar a estas discusiones y

que nos permitan identificar desafíos y problemas propios de este campo para repensar las prácticas de enseñanza que allí acontecen, sobre todo en aquellos casos en los que se trata de formar docentes que además de enseñar, puedan investigar o realizar prácticas vinculadas a la investigación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Buenos Aires: Laborde.

ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.

Consejo Federal de Educación de la República Argentina. (2007). Resolución N° 30/07.

COPOLECHIO MORAND, M. (2016). "La incorporación de la investigación educativa en los Institutos de Formación Docente: análisis de las políticas educativas del Estado Nacional y de Río Negro, 1990-2014." Ponencia presentada en las V Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación (IICE), UBA, Buenos Aires 29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2016.

COPOLECHIO MORAND, M., AMBRÉS ZUGASTI, S., SOLANES, G. y ARMENTERO, M. (2014). "Las concepciones acerca de la investigación educativa y del docente investigador en el campo de la formación docente de Nivel Superior no universitario de la provincia de Río Negro, Argentina". Informe final de investigación Proyecto N°1477, Convocatoria 2012 "Conocer para Incidir sobre las prácticas pedagógicas" Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de http://cedoc.infd.edu.ar/upload/proyectos/1477.pdf

COPOLECHIO MORAND, M., ARMENTERO, M. y PIZZORNI, M. V. (2012). "La investigación educativa y el docente investigador en la formación docente de Nivel Superior no universitario. Análisis de normativas y diseños curriculares". Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación (IICE), UBA, Buenos Aires, 3 y 4 de diciembre de 2012. ISBN 978-987-3617-12-6. Recuperado de https://goo.gl/V9RG2T

DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires: Paidós.

DUHALDE, M. A. (1998). *La investigación en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

ENRÍQUEZ, P. (2007). *El docente-investigador. Un mapa para explorar un territorio complejo.* San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas

ENRÍQUEZ, P. y ROMERO, M. (2005). Espacios de prescripción del perfil docente: su relación con la investigación educativa. En M. VITARELLI (comp.) *Formación docente e investigación propuestas en desarrollo* (pp. 137-150). San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas.

FERNÁNDEZ RINCÓN, H. (1993). Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. En Revista *Perfiles Educativos*, N° 61, pp. 19-25.

IMBERNÓN, F. (2007). *La investigación educativa como estrategia de formación del Profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa.* Barcelona: Graó.

Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche [IFDC] (2013a). "Ciencias Naturales y su Didáctica". Programa del Profesorado en Educación Especial. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013b). "Enseñanza de la Matemática". Programa del Profesorado de Nivel Inicial. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013c). "Enseñanza de las Ciencias Sociales II". Programa del Profesorado de Nivel Primario. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013d). "Evaluación Educativa". Programa del Profesorado en Educación Especial. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013e). "Fundamentos de la Educación Especial". Programa del Profesorado en Educación Especial. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013f). "Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación Educativa". Programa del Profesorado en Educación Especial. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013g). "Fundamentos Neurobiológicos del Desarrollo y del Aprendizaje". Programa del Profesorado en Educación Especial. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013h). "Matemática y su Didáctica". Programa del Profesorado en Educación Especial. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013i). "Pedagogía". Programa del Profesorado en Educación Especial. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013j). "Seminario de Integración Escolar". Programa del Profesorado en Educación Especial. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013k). "Seminario: Área Estético Expresiva I". Programa del Profesorado de Nivel Primario. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013l). "Seminario: Enseñanza de las Ciencias Naturales I". Programa del Profesorado de Nivel Primario. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013m). "Seminario: La educación el problema sociohistórico, cultural y político". Programa del Profesorado de Nivel Primario. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013n). "Seminario: La institución escuela". Programa del Profesorado de Nivel Primario. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013o). "Taller de Instrumentación y Análisis I". Programa del Profesorado de Nivel Inicial. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013p). "Taller de Prácticas Docentes I". Programa del Profesorado de Nivel Primario. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013q). "Taller de Prácticas Docentes II". Programa del Profesorado de Nivel Primario. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013r). "Taller de Prácticas Docentes IV". Programa del Profesorado de Nivel Inicial. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013s). "Taller de Prácticas III". Programa del Profesorado de Nivel Primario. San Carlos de Bariloche.

IFDC de Bariloche (2013t). "Seminario: La educación: el problema filosófico, psicológico, pedagógico y epistemológico". Programa del Profesorado de Nivel Primario. San Carlos de Bariloche.

LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2003). "La investigación docente y la reforma educativa democrática". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, año/vol. 8, N° 019, pp. 705-731.

Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2006). *Diseño curricular para la formación Docente de Nivel Especial*. Viedma.

Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2009a). *Diseño curricular para la formación Docente de Nivel Inicial*. Viedma.

Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2009b). *Diseño curricular para la formación Docente de Nivel Primario*. Viedma.

Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2015a). *Diseño curricular para el Profesorado en educación inicial*. Viedma

Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2015b). *Diseño curricular para el Profesorado en educación primaria*. Viedma

Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2015c). *Diseño curricular para el Profesorado en educación especial con orientación en discapacidad intelectual*. Viedma

MORÁN OVIEDO, P. (1993). La vinculación docencia e investigación como estrategia pedagógica. En *Revista Perfiles Educativos*, *julio- septiembre*, México D.F.

PALACIOS, J. (1979). Tendencias contemporáneas para una escuela diferente. En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona.

POPKEWITZ, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Barcelona: Mondadori.

SAVIANI, D. (1983). "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En *Revista Argentina de Educación*, N° 3, Año II.

SIRVENT, M. T. (1994). *Educación de adultos: Investigación y participación. Desafíos y contradicciones.* Buenos Aires: Coquena.

SONEYRA, N. M. (2012). *La investigación como innovación en la formación inicial del magisterio argentino entre 1988 y 2010*. Tesis de maestría en educación con orientación en Gestión Educativa. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

STENHOUSE, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

VIDAL XIFRÉ, C. (1988). "Algunas reflexiones epistemológicas sobre la investigación educativa". En *Revista Educar*, N° 14-15, pp. 149-163.

OTROS DOCUMENTOS

Ley N° 26206. Educación Nacional de la República Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006.

Ley N° 4819. Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro. Boletín Oficial de la Provincia de Río Negro. Viedma, 24 de enero de 2013.

LA FORMACIÓN DE CAPACIDADES DOCENTES PARA ENSEÑAR EN SECUNDARIA

María de los Ángeles De FRANCESCHI
marian212_212@hotmail.com

Gustavo Raúl LEYES
gustavo_leyes@educ.ar

Verónica Gabriela MAURENZI
vgmaurenzi@gmail.com

Selva Beatríz TOLEDO
selvatoledo973@yahoo.com.ar

IFD "Bella Vista"
Bella Vista, Corrientes

IFD "María Luisa Román de Frechou"
Saladas, Corrientes

RESUMEN

Se sintetizan los principales aspectos de una investigación realizada en el 2012, acerca de los conocimientos que los docentes noveles consideran necesarios para ejercer la docencia en el Nivel Secundario.

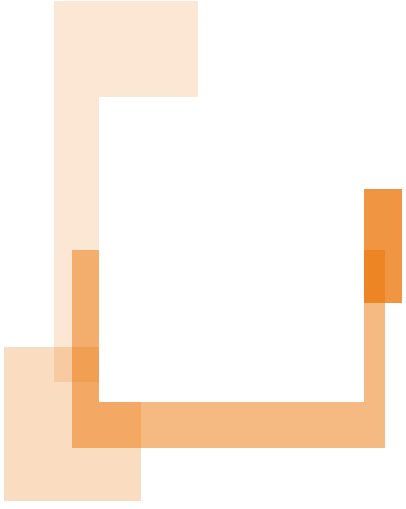
La investigación cualitativa, de tipo interpretativo, incluyó a una muestra de 26 docentes, seleccionados a partir de criterios a priori. El trabajo de campo se realizó a partir de un cuestionario semiestructurado, adaptado de Terigi (2011), y los datos se procesaron a partir de categorías de análisis a posteriori.

Aunque este artículo se basa en los resultados de la investigación efectuada, se modifica la perspectiva de análisis, desde una mirada centrada en la dimensión curricular hacia otra centrada en las capacidades para la enseñanza.

Se retoman las conclusiones de esa investigación, para confrontarlas con las dimensiones del perfil del egresado de carreras docentes, elaborado por el INFoD (2016): Dominio de los saberes a enseñar, conocimiento de los sujetos de aprendizaje, capacidades para desarrollar intervenciones educativas, y compromiso del estudiante sobre el propio proceso formativo.

Finalmente, se conceptualizan algunos de los desafíos que la formación docente en capacidades plantea a los Institutos de Formación Docente, y a las funciones que estos desarrollan (Formación inicial, formación continua, apoyo pedagógico a escuelas).

Palabras clave: Capacidades - Formación Docente - Lengua - Matemática - Secundaria



INTRODUCCIÓN

Este artículo fue elaborado para la Convocatoria "Apoyo a la difusión y utilización del conocimiento producido en las convocatorias de investigación 2012-2013" del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), y se enmarca en el Eje prioritario "Formación Docente". Recupera algunas conclusiones de la investigación realizada en el IFD "Bella Vista" durante la Convocatoria 2012 del INFoD,[1] para ampliarlas, discutirlas y problematizarlas desde marcos pedagógicos y normativos de la formación en capacidades.

Aunque se basa en los resultados de la investigación efectuada, se modifica la perspectiva de análisis, desde una mirada centrada en la dimensión curricular hacia otra centrada en las capacidades para la enseñanza, a la vez que se circunscribe a la formación docente en Lengua y Matemática para el Nivel Secundario –la muestra de la investigación incluía también a Educación Física–, y recupera algunos datos no considerados en la producción anterior por alejarse de la problemática seleccionada.

Desde esta perspectiva, entonces, proponemos una lectura de los resultados de aquella investigación, intentando responder: ¿Cuáles son aquellas capacidades que los docentes noveles de Profesorados en Lengua y en Matemática, egresados del IFD "Bella Vista", consideran relevantes para el ejercicio de la profesión docente en el Nivel Secundario? ¿Cuáles de

1- Se trata del trabajo de investigación "El Currículum nulo de la formación docente para el Nivel Secundario. Estudio descriptivo desde la perspectiva de los docentes noveles". Proyecto Nº 1753 de la Convocatoria 2012. El equipo de investigación estuvo dirigido por la Mgter Nelci Noemí Del Carmen Acuña, e integrado por los profesores Gustavo Raúl Leyes, María de los Ángeles De Franceschi, y las estudiantes Natalí del Carmen González y Maira Raquel González, pertenecientes al Instituto Superior IFD "Bella Vista", Bella Vista, Corrientes (Cue: 180141900).

esas capacidades fueron desarrolladas en la formación inicial, y cuáles se manifiestan como insuficientes para el desempeño de las primeras tareas de enseñanza?

La relevancia de indagar en la problemática se refleja en diferentes documentos nacionales: en primer lugar en la Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación (CFE), y posteriormente en el Plan de Acción 2016-2021 "Argentina enseña y aprende", del Ministerio de Educación y Deportes en articulación con el CFE, que plantea entre las tres políticas educativas clave, la de "Maestros y profesores", cuyo objetivo es formar docentes con los saberes, las capacidades y actitudes fundamentales para garantizar los aprendizajes prioritarios y la inclusión de los alumnos. Las especificaciones pertinentes en relación con este objetivo se presentan en el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2020 (INFoD, 2016), que también prevé las capacidades a desarrollar en los estudiantes de la educación obligatoria, ya que la formación en capacidades tiene una doble orientación: por un lado, se busca que tanto la formación docente inicial como la formación docente continua permitan a los docentes desarrollar las capacidades necesarias para el ejercicio de la docencia, y por otro, que esos docentes, a su vez, puedan desarrollar las capacidades de los estudiantes de los niveles obligatorios.

En primer lugar, se presentan el problema y los interrogantes que orientaron la investigación realizada, así como el diseño metodológico utilizado tanto en la recolección de la información como en la sistematización y posterior análisis.

Finalmente, se discuten los aportes que las conclusiones permiten realizar a la mejora de la formación docente para el Nivel Secundario. Para ello, se proponen los siguientes objetivos:

- Identificar aquellas capacidades para el ejercicio de la profesión que los docentes noveles de Lengua y Matemática de Nivel Secundario consideran relevantes, sea porque las reconocen como fortalezas para la tarea que desempeñan, o porque se manifiestan como insuficientes.
- Conceptualizar algunos desafíos pendientes para el fortalecimiento de las funciones de las instituciones del sistema formador: formación inicial, formación continua, y apoyo pedagógico a escuelas, desde la perspectiva de la formación en capacidades.

PROBLEMAS E INTERROGANTES

En el 2012, algunos docentes, estudiantes y directivos del IFD "Bella Vista" desarrollaron una investigación que permitió canalizar determinadas inquietudes respecto de la formación inicial brindada por el instituto.

El problema se originó, por un lado, de la necesidad de evaluar el impacto de la formación inicial en las prácticas de los egresados, y de las maneras en que su trayecto formativo ha incidido en su capacidad de actuar profesionalmente en el ámbito laboral en que se insertaron al concluir su carrera. Esto nos llevó a pensar la formación inicial en términos de trayectoria (Cols, 2008). Por otro lado, al momento de realizar la investigación, la formación docente se hallaba en un periodo de reelaboración de los diseños curriculares de formación inicial para el Nivel Secundario. Eso llevó a indagar también si esos cambios curriculares daban respuesta a las necesidades concretas de las prácticas de los docentes, o si se trataba de cambios que, aunque significativos, no constituían respuestas genuinas a las necesidades de la práctica profesional de los egresados. Por ello, se recurrió a la categoría de "currículum nulo" (Eisner, 1994) para evaluar los diseños curriculares de la formación, en relación con las necesidades concretas de los egresados. A partir de ello, la investigación realizada tuvo como principales interrogantes: ¿Cuáles son los saberes que el docente novel requiere en sus primeras experiencias en el ejercicio del rol y que no fueron enseñados o aprendidos en la formación inicial? ¿Cuáles son los saberes que, a pesar de haber sido enseñados y/o aprendidos, no le permiten resolver los conflictos que se le presentan? De manera complementaria, ¿Qué respuestas brinda la reforma actual de los diseños curriculares para la formación docente inicial del Nivel Secundario a las debilidades formativas percibidas por los docentes noveles (Acuña y otros, 2012)?

DISEÑO METODOLÓGICO

Para responder a estos interrogantes se realizó una investigación cualitativa de tipo interpretativo.

Los criterios de la selección de la muestra, definidos a priori, fueron los siguientes:

- Ser egresados del IFD "Bella Vista", de las carreras seleccionadas para el estudio.[2]
- Haber egresado entre el 2008 y el 2012.

- Cumplir la totalidad o parte de sus horas laborales en el Nivel Secundario.
- Poseer al menos un año de ejercicio efectivo de la profesión docente al momento de iniciar la recolección de datos.

El trabajo de campo se realizó a partir de un cuestionario semiestructurado destinado a recoger datos acerca de la trayectoria formativa de los docentes de la muestra: ingreso, permanencia y egreso de su formación inicial, ingreso y antigüedad en la docencia, horas cátedra a su cargo, instituciones en que se desempeña; y formación continua; como así también una primera aproximación a aquellos aspectos de su práctica que los docentes vivencian como problemas en función de su nula o escasa formación en aquellos contenidos vinculados a la problemática mencionada. El cuestionario es una adaptación del instrumento utilizado por Terigi (2011) para uno de los estudios nacionales desarrollados por el INFoD. En todos los casos, las unidades de la muestra conocieron el instrumento en el momento de responderla, ya que no se difundió a través de ningún otro canal que no sea el contexto de la aplicación del instrumento. De igual manera, durante su implementación se cuidó la confidencialidad del escrito, así como la posibilidad de que los docentes charlen acerca de las preguntas y se generen resultados no confiables.

El instrumento se aplicó a un total de 50 egresados, con el propósito de identificar a quienes cumplían efectivamente con los criterios preestablecidos.

La muestra final se compuso de 26 docentes egresados del IFD "Bella Vista", de las carreras: Profesorado en Matemática, Profesorado en Lengua, y Profesorado en Educación Física. Aunque el número de docentes de la muestra puede resultar poco significativo, incluye sin embargo a todos los egresados que cumplieron con los criterios especificados. El número de egresados de cada carrera fue proporcional, para evitar la parcialidad de los resultados.

En aquellos casos en que fue necesario, el relevamiento incluyó además una entrevista semiestructurada, destinada a profundizar algunas ideas relevantes para la investigación.

2- Las carreras seleccionadas fueron Lengua y Literatura, Matemática, y Educación Física. La selección de estas ofertas académicas obedece a que, al momento de realizar la investigación, estaban transitando un cambio de diseño curricular, en función de los lineamientos elaborados por el INFoD a partir de la Res. CFE N° 24/07.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

La información recolectada se procesó en matrices de datos, estructurados a partir de categorías de análisis construidas a posteriori. Para construir las categorías, se recurrió inicialmente a Terigi (2011), para luego confrontarlas con las utilizadas por los investigadores de los otros trabajos citados en el estado del arte (Menghini y otros, 2010; Flores, 2008; Pascual y Navarro, 1992; González Brito y otros, 2005). Las categorías finalmente construidas fueron:

- **Conocimientos considerados necesarios para iniciarse en el ejercicio de la docencia y que formaron parte de la formación inicial**: se trata de conocimientos que los docentes consideran valiosos para trabajar. Incluye conocimientos disciplinares, didácticos, prácticos e incluso posicionamientos éticos y actitudinales que requiere el ejercicio profesional.
- **Conocimientos adquiridos en la formación inicial que resultan insuficientes en el inicio del ejercicio profesional**: incluye conocimientos disciplinares, didácticos, prácticos e incluso posicionamientos éticos y actitudinales que, a pesar de haber formado parte de la formación inicial, se muestran insuficientes para la práctica en los contextos reales de trabajo. Dentro de esta categoría hemos diferenciado 5 subcategorías, que abordan aspectos específicos:
  - Insuficiencia del conocimiento disciplinar específico.
  - Conocimientos y estrategias para afrontar el desinterés de los estudiantes.
  - Conocimiento insuficiente del sujeto de la educación secundaria.
  - Conocimientos insuficientes en relación con las modificaciones del Nivel Secundario.
  - Conocimientos insuficientes por desfasaje con las prácticas de los contextos de trabajo.
- **Conocimientos requeridos en las primeras experiencias profesionales que estuvieron ausentes de la formación inicial**: se trata de saberes que el ejercicio profesional demanda, explícita o implícitamente, y que no formaron parte de la formación inicial, habiendo estado o no prescriptos en los diseños curriculares transitados por los docentes noveles de la muestra.

RESULTADOS

Dado el carácter situado del trabajo y el número reducido de la muestra, la validez de los resultados obtenidos no es generalizable, y se circunscribe a los docentes noveles egresados del IFD. No obstante, muchas de las conclusiones coinciden con las obtenidas por las investigaciones existentes.

Entre las conclusiones, se identificaron como necesarios para el ejercicio del rol a un conjunto de conocimientos que se aprecian como ineludibles en la formación inicial, y que se vinculan fundamentalmente a la formación disciplinar didáctica, y a la formación específica. Se planteó también aquí una hipótesis orientada a pensar la posibilidad de que los componentes afectivos que los egresados asocian a la tarea de enseñar, con fuertes connotaciones axiológicas, podrían considerarse, basándonos en Eisner (1994), como una dimensión del currículum nulo.

En cuanto a los conocimientos necesarios, que fueron enseñados pero que resultan insuficientes para el ejercicio profesional, se sitúa el conocimiento disciplinar específico, el conocimiento necesario para generar y desarrollar clases interesantes para los sujetos de la educación secundaria, así como el conocimiento mismo de este sujeto. Estos conocimientos se asocian reiteradamente con las tecnologías de la comunicación y su uso en la enseñanza, lo que genera un contrasentido puesto que las TIC, además de gozar del reconocimiento de los docentes, constituyen un área de vacancia fuertemente significativo.

Por otro lado, los docentes manifestaron como ausentes de su formación aquellos conocimientos referidos tanto a los aspectos administrativos de la función, como a aquellos otros que forman parte de la tarea docente pero no de la enseñanza, y que se vinculan con actividades académicas y científicas.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN PARA PENSAR LA FORMACIÓN DE CAPACIDADES, DESDE LENGUA Y MATEMÁTICA, EN EL NIVEL SECUNDARIO

El desafío de pensar la formación docente hoy, remite a la construcción de aquellas capacidades inherentes a la profesión, con las que el egresado debe contar desde el momento de insertarse al ámbito profesional. Una primera aproximación a estas capacidades, está planteada en el artículo 25.4 de la Res. CFE N° 24/07. Más recientemente, el INFoD (2016) elaboró el documento "Hacia un referencial de capacidades profesionales de los egresados de los Profesorados", en el que se retoman las capacidades señaladas por el CFE, se propone una

definición operativa para algunas de ellas, y se configura un perfil de egresado que, en cuatro dimensiones, articula las capacidades antes señaladas, según se especifica a continuación:

Dimensiones del perfil	**Capacidades involucradas**
I. Dominio de los saberes a enseñar.	1. Dominar los conocimientos a enseñar. 2. Adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares.
II. Conocimiento de los sujetos de aprendizaje, contextualizado en función de sus condiciones sociales, culturales, evolutivas y educativas.	3. Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos. 4. Identificar factores que faciliten u obstaculicen el avance en el aprendizaje de los alumnos. 5. Involucrar a los alumnos en sus aprendizajes. 6. Conocer estrategias y dispositivos pedagógicos que permitan atender a la diversidad. 7. Conocer las características de los grupos de trabajo escolar en tanto instancias de resolución de conflictos y de facilitación de las trayectorias formativas.
III. a. Construcción de capacidades para desarrollar intervenciones educativas, centradas en la enseñanza a desarrollar en aulas, gimnasios, patios, laboratorios, talleres, etc.	8. Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula. 9. Reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza. 10. Seleccionar y utilizar tecnologías actualizadas. 11. Promover el desarrollo de las capacidades de los alumnos para estudiar y aprender. 12. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje. 13. Planificar unidades de trabajo de distinta duración. 14. Conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual. 15. Evaluar los procesos de aprendizaje y los logros de los estudiantes.
III. b. Construcción de capacidades para desarrollar intervenciones educativas, centradas en el desempeño en el escenario institucional y comunitario.	16. Reconocer las características y necesidades del contexto de la escuela, las familias y la comunidad. 17. Participar en el intercambio y comunicación con las familias. 18. Trabajar en equipo con otros; participar en la vida institucional, en la elaboración de proyectos institucionales y en otras actividades propias de la escuela.
IV. Compromiso del estudiante con el propio proceso formativo.	19. Producir registros sobre las propias prácticas formativas y discutirlos con otros. 20. Valorar las experiencias formativas identificando fortalezas y debilidades.

Fuente: INFoD: Hacia un referencial de capacidades profesionales de los egresados de los Profesorados.

A partir de los resultados de la investigación realizada, es posible identificar aquellas capacidades para el ejercicio de la profesión que los docentes noveles de Lengua y Matemática de Nivel Secundario consideran relevantes, sea porque las reconocen como fortalezas para la tarea que desempeñan, o porque se manifiestan como insuficientes. Se presentan a continuación algunos aportes de la investigación acerca de las dimensiones del perfil profesional mencionadas en el cuadro anterior:

Dominio de los saberes a enseñar

Hay amplio acuerdo entre los docentes de Lengua y Matemática acerca de que el dominio del saber disciplinar no es suficiente para enseñar, pero es imprescindible para poder hacerlo. Cuando esta formación específica asociada al dominio del contenido se advierte como una debilidad, se la vivencia como difícil de superar, y de consecuencias inmediatas.

> Si hay un espacio en el que deberíamos APRENDER sobre la materia es en el previsto para cada uno de ellas. Álgebra, Geometría, Análisis y todo lo que involucran, debería aprenderse en esas clases. […] La razón fundamental es que un docente con conocimientos disciplinares cuenta con más y mejores recursos para pensar sus clases. Puede integrar contenidos, tiene opciones. En cambio, un docente con esas carencias va a estar, en muchos casos, condicionado por sus conocimientos. (Docente de Matemática)

En la mayoría de los casos, el dominio del contenido se vincula al dominio del saber didáctico. Puede observarse que las estrategias didácticas no se mencionan solamente como un recurso para facilitar el aprendizaje, sino también para poder generar un clima de trabajo adecuado.

> […] debe saber la asignatura pero también debe saber estrategias de enseñanza para llegar al alumno así como también establecer una secuenciación de contenidos preestablecidos. Planificación y conocimiento del grupo. (Docente de Matemática)

> Creo que cuando un docente demuestra su conocimiento, respeta al alumno, propone estrategias y recursos para su conocimiento, logra un buen clima. Caso contrario logra que el alumno se bloquee, no demuestre su capacidad y por último se frustre como persona. (Docente de Lengua)

> La parte didáctica, es decir, construcción de secuencias, trabajo con los alumnos, fue lo que más puse en práctica en las escuelas con respecto a mis conocimientos de la formación inicial. (Docente de Lengua)

> La formación didáctica en Matemática es el aspecto a conservar, y sin el cual los errores hubiesen sido muy evidentes. Esa es la fortaleza del Profesorado. (Docente de Matemática)

Sin embargo, la importancia otorgada al dominio del contenido a enseñar no implica que la formación inicial sea óptima en ese sentido. A pesar de ser considerado imprescindible para enseñar, en algunos casos, los docentes manifiestan como insuficiente el conocimiento disciplinar específico adquirido en la formación inicial.

> [...] Los contenidos desarrollados del área de Lengua fueron muy escasos, la mayoría de ellos tuve que estudiarlos y/o perfeccionarlos. (Docente de Lengua)

> [...] Las debilidades: la formación disciplinar específica. Es una instancia de formación que es difícil recuperar, pues en adelante lo que se pueda aprender será fragmentado. (Docente de Matemática)

En algunos casos, la insuficiencia del saber adquirido durante la formación inicial radica en su desfasaje con la realidad de las escuelas:

> Recibí información sobre estrategias de alumnos del nivel, los cuales no necesariamente aparecen en las aulas. Me formé para planificar mis clases en función de los alumnos, respetando un programa y estableciendo tiempos, que no necesariamente se cumplen en las clases. Lo aprendido [...] fue base para aprender lo que necesite después, como ser: flexibilizar el programa, reorganizar continuamente la planificación, atender a necesidades propias de la diversidad, replantear los instrumentos de evaluación, lidiar con situaciones externas a las cuestiones del espacio, repensar, replantear y reorganizar más y nuevas instancias de evaluación, priorizar contenidos, requerimientos de la institución también influyen en lo anterior [...] Lo detallado anteriormente lo aprendí en el ejercicio de la docencia. No sé si el Profesorado lo hubiese podido enseñar. (Docente de Matemática)

> No me sentí bien preparada. El manejo del aula me resultó sencillo pero en cuanto a los contenidos tuve que sentarme a estudiar ya que mucho de lo propuesto por las escuelas

> no coincidía con lo desarrollado en el Profesorado. En este se hacía mucho énfasis en la literatura, pero la misma tampoco coincidía con la propuesta en las diferentes escuelas. (Docente de Lengua)

> La formación que recibí me parece adecuada. No quitaría nada, pero sí agregaría más lectura de textos y/u obras literarias con las que se trabaja en el aula en el Nivel Medio, más análisis de este tipo de textos, lo que facilitaría nuestra labor como profesores en el Nivel Secundario. Porque cuando comenzamos a ejercer lo hacemos como suplentes y debemos adecuarnos a las planificaciones elaboradas por distintas instituciones y muchas veces no poseemos el dominio de ciertas obras literarias planteadas para trabajar con los chicos. (Docente de Lengua)

Conocimiento de los sujetos de aprendizaje, contextualizado en función de sus condiciones sociales, culturales, evolutivas y educativas

Otro de los conocimientos necesarios para ejercer la docencia acerca del cual hay amplio consenso, se vincula al conocimiento del sujeto con el cual se trabaja. Los docentes noveles los consideran necesarios y a la vez insuficientes.

> Al empezar un docente necesita estar al tanto en relaciones como: cultura juvenil (gustos, hábitos, pensamientos, etc.); drogas, alcohol y sexo; estar dispuesto a seguir aprendiendo; entender que la docencia es un trabajo complejo; se está expuesto a las posibles cosas que puedan surgir atendiendo a su edad. (Docente de Lengua)

Algunos de los conocimientos que se manifiestan de manera recurrente como muy necesarios para los docentes de Lengua y Matemática, se vinculan con afrontar el desinterés por parte de los alumnos hacia las actividades de aprendizaje. Este desinterés no se limita a condicionar el aprendizaje, sino que se asocia directamente con la convivencia y la disciplina. Algunas de las tareas enunciadas como respuestas a estas situaciones se basan en la didáctica, otras, en la psicología del aprendizaje, y en algunos casos, aparecen vinculadas a la necesidad de incluir a la familia y a la comunidad en los procesos de aprendizaje de los adolescentes:

> El problema que debemos enfrentar los docentes de Nivel Medio hoy es la falta de interés por parte de los alumnos, esta desmotivación en los aprendizajes se acentúa más por la falta de acompañamiento de las familias en el proceso educativo. Por eso animaría a proponer actividades que a los adolescentes les sean significativas, […] y

> promuevan actividades en las que se inserte a las familias y a la comunidad en general. [….] Para mejorar esta situación es conveniente conocer a los sujetos reales para plantear las actividades de acuerdo a sus intereses comunes, conocer las características del medio del cual provienen los alumnos y adecuar las actividades del grupo con el que se trabaja. (Docente de Lengua)

> "No puedo con los chicos" me parece que se refiere a la gran falta de interés de los alumnos, y a las pocas ganas por parte de ellos de incorporar conocimientos. Los profesores podrían y deberían tener una buena base de la psicología del aprendizaje para saber cómo lograr que los alumnos aprendan y tengan las ganas y el interés para hacerlo. (Docente de Matemática)

Cabe mencionar que, cuando los docentes eligen mencionar una experiencia significativa de su práctica, en todos los casos señalan aquellas experiencias exitosas que, justamente, logran superar el desinterés mencionado anteriormente, o bien, que se vinculan a haber logrado una cierta motivación por parte de los alumnos.

El conocimiento de los sujetos de aprendizaje que resulta insuficiente, se vincula a las "novedades" de sus culturas, que aparecen emparentadas con las TIC. No se reducen a las características psicológicas, sino que implican el conocimiento de sus culturas, y las teorías acerca de cómo se produce su aprendizaje y cómo motivarlo. Se rescata no sólo el conocimiento a nivel teórico, sino también a través de las prácticas que se desarrollan en la formación inicial:

> Las debilidades que identifico en la formación de los profesores son: 1) Se observan situaciones en las que hay una brecha entre el 'sujeto de aprendizaje ideal' y el 'real'. Muchas veces, las propuestas de actividades no resultan significativas precisamente porque no hay un conocimiento del adolescente actual; 2) Falta de preparación del alumno practicante para afrontar diversas situaciones: de violencia, indisciplina, etc. (Docente de Lengua)

En otros casos, el conocimiento que se requiere de los estudiantes no se concibe desde la generalidad, sino que se orienta al conocimiento de la realidad concreta de los alumnos con los cuales se trabaja, y para la cual las herramientas brindadas por el Profesorado no pueden resultar suficientes. Este conocimiento concreto del alumno es también el tema más citado por los docentes como tema de discusión y conversación relevante en las reuniones con sus pares:

> Actualmente (y esto no es nuevo) un docente necesita saber cómo es la vida del estudiante fuera de la escuela, cómo es su vida familiar, qué problemas tiene y qué no, cuál es su situación afectiva y socioeconómica, etc. Usualmente nos encontramos con alumnos con problemas de conducta o de aprendizaje y nos damos cuenta que el problema radica en su vida extraescolar y que casi siempre tiene que ver con la familia. A veces tenemos que ser 'asistentes sociales' un poco. (Docente de Lengua)

> Algunos problemas que podría enfrentar hoy un profesor es la realidad de cada alumno, es decir, problemas personales y todo lo que eso encierra, padres separados, maltrato, falta de alimento, abuso, madres primerizas, etc. en realidad eso debería tratarse en la parte psicológica en la formación pero cuando uno está frente a esa realidad a veces se torna difícil [...]. Lo que podría enseñar es justamente esa realidad, que hoy se presenta en cada alumno o grupo clase, ya que uno sale con una buena formación profesional, porque justamente ahora tengo un residente en uno de mis cursos y es muy buena su propuesta áulica o secuencia, pero en realidad a ese futuro docente se les van a presentar situaciones como la anteriormente mencionada y ahí debería estar preparado para enfrentarla. (Docente de Matemática)

Construcción de capacidades para desarrollar intervenciones educativas, centradas en el desempeño en el escenario institucional y comunitario

Otra de las situaciones que los egresados enuncian como problemas que debe enfrentar un novel, se refieren a las modificaciones estructurales, pedagógicas y didácticas que atraviesa actualmente la educación secundaria. En algunos casos, se menciona que estos aprendizajes se construyen en el ejercicio, y abarcan:

> Cambios en la estructuración curricular que bajan desde el Ministerio (nuevas modalidades, cambio en la caja curricular). Cambios referidos a las normas legales (nuevos criterios de promoción, asistencia, etc.) Adecuación de las normas de convivencia escolar a situaciones cotidianas. Falta de comunicación de las instituciones con los padres. (Docente de Lengua)

Otras actividades para las cuales los docentes de la muestra manifiestan no haber sido formados se vinculan a la inserción a la docencia en su dimensión institucional, más allá de la enseñanza: organización y coordinación de actos, elaboración de discursos, participación

en dispositivos nacionales de evaluación, ferias de ciencias, y otro tipo de actividades académicas y científicas.

> Uno de los problemas a los que debe enfrentarse hoy el profesor es la "ambientación a la vida institucional". En algunos casos veo que cuesta insertarse al dinamismo y la vida cotidiana en la institución, como ser específicamente en lo que tiene que ver con las actividades extra áulicas. (Docente de Lengua)

> En lo administrativo no me sentí preparado. En el ejercicio aprendí a completar libros de temas, elaborar discursos para actos patrios, planillas de cierre de notas [...], organizar y conducir un acto de egresados. Otros problemas a los que se debe enfrentar un profesor son las olimpiadas, ferias de ciencias, evaluaciones ONE [...] (Docente de Matemática)

> Lo de "esto no te lo enseña el Profesorado" se vincula a las relaciones personales entre los docentes, al vínculo docente-alumno, que debe hacer de padre, madre, asistente social, psicólogo [...] Pero creo que esto último no es falencia del Profesorado sino de la sociedad. (Docente de Lengua)

> La frase "eso no te lo enseña al Profesorado" supongo que hace referencia a [...] la comunicación de los actores institucionales. (Docente de Matemática)

Las capacidades ausentes de la formación: la dimensión actitudinal

Los testimonios de los egresados coinciden significativamente en señalar, como capacidades necesarias para el desempeño de la profesión, un conjunto de rasgos actitudinales, sin los cuales los conocimientos y capacidades señaladas anteriormente resultan insuficientes.

La referencia a determinados aspectos actitudinales y éticos posibilita cuestionar qué tratamiento reciben estas dimensiones de la enseñanza en la formación inicial. Ya Eisner (1994) reconoce una dimensión afectiva del currículum nulo, asociada a la dimensión intelectual.

Los docentes plantean la necesidad de poseer cualidades actitudinales, como el esmero, el respeto hacia los alumnos, el compromiso, o incluso vocación y disposición para continuar aprendiendo y "hacer más" que dar clases.

> Un docente necesita, además del conocimiento específico de su área, mucha paciencia, ser flexible, propiciar momentos de dialogo, negociar (sin que el alumno se entere). (Docente de Matemática)

Esta dimensión actitudinal o incluso ética de la docencia aparece mencionada también en relación con la promoción de valores entre los estudiantes, así como la formación de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos:

> Para garantizar buenas condiciones de aprendizaje, hay que saber que el alumno no es una cosa, es una persona con intereses, sentimientos. No sólo impartir conocimiento sino valores, ejemplos que le sirvan para la vida. […] Actualmente el ser docente es un desafío. Tenemos la obligación de cumplir con las expectativas que los jóvenes demandan. (Docente de Lengua)

> El no poder con los chicos se debe quizás a que (los docentes) son muy permisivos y los chicos no los respetan, ni se respetan, o a que son autoritarios y los alumnos se enojan y no hacen nada. Creo en un punto medio en las actitudes, ser exigentes pero también flexibles ante diferentes circunstancias. (Docente de Lengua)

> Algunos profesores no utilizan el vocabulario apropiado con los alumnos, usan palabras no adecuadas o malas al dirigirse a ellos. [...] se merecen un respeto mutuo en la clase. (Docente de Matemática)

ALGUNOS DESAFÍOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y SUS FUNCIONES

Para finalizar, se conceptualizarán algunos desafíos pendientes para el fortalecimiento de las funciones de las instituciones del sistema formador: formación inicial, formación continua, y apoyo pedagógico a escuelas, desde la perspectiva de la formación en capacidades.

Respecto del dominio de los contenidos a enseñar, los datos de la investigación señalan que es imprescindible pero insuficiente. Si bien es imposible que la formación inicial cubra la totalidad de un campo de conocimiento, sí es necesario definir y jerarquizar aquellos que son objeto de enseñanza en el Nivel Secundario. El cúmulo de unidades curriculares específicas no conlleva directamente una mejora en la calidad de la enseñanza, si esos contenidos no serán posteriormente transpuestos didácticamente en las aulas de los niveles obligatorios del sistema educativo. En el caso de Lengua, además, se advierte la necesidad de mejorar

la articulación entre las obras literarias analizadas y discutidas en el Nivel Secundario y las que son objeto de estudio en la formación docente ya que, en muchos casos, el egresado se inserta, en carácter de suplente, en un proceso de aprendizaje ya iniciado, y debe continuar con el análisis de una obra literaria que desconoce.

La formación continua encuentra aquí una tarea clave: profundizar el desarrollo de los conocimientos disciplinares específicos, ampliando aquellos que son ineludibles en la formación inicial, e incorporando otros contenidos específicos del área, necesarios para un mayor dominio disciplinar, pero no prioritarios para los niveles obligatorios.

En cuanto al conocimiento de los sujetos de aprendizaje, la evidencia empírica recogida parece fundamentar la necesidad de focalizar, desde la práctica, en las características de ese sujeto que se constituyen en obstáculos o condicionantes para la enseñanza. No se trata de que los egresados de carreras docentes no conozcan las características evolutivas y culturales de los adolescentes, sino más bien, de que no saben cómo adecuar sus prácticas a los desafíos que esas características plantean al desarrollo de las prácticas de enseñanza. Se advierte una imagen del sujeto de la educación secundaria centrada en el déficit ("falta de" interés, de motivación, de acompañamiento familiar, etc.), y no en sus potencialidades de aprendizaje, o en aquellos elementos de su cultura que, aprovechados didácticamente, se constituirían en aliados de una enseñanza significativa.

Es probable que el abordaje del conocimiento de los sujetos de aprendizaje se pueda fortalecer en la formación inicial, especialmente desde el campo de la práctica docente y la unidad curricular Sujeto de la educación secundaria, pero constituye una urgencia para los docentes en ejercicio, y consideramos que se trata de un legítimo campo de intervención en que los IFD, desde el área de Apoyo pedagógico a escuelas, puede realizar aportes significativos mediante dispositivos como ateneos o talleres de análisis de casos.

Por su parte, el desafío de construir capacidades para desarrollar intervenciones educativas en el escenario institucional, refleja una de las principales dificultades de la formación inicial. Si bien la docencia es una profesión centrada en la enseñanza, gran parte de las actividades que un docente realiza trascienden el aula, e incluyen tareas administrativas (completamiento de planillas y legajos, trámites varios, etc.), tareas administrativo-pedagógicas (libros de temas, planillas de calificaciones, actos escolares, etc.) y tareas que implican el trabajo en equipo (reuniones de departamento, jornadas institucionales, operativos de evaluación de la calidad, ferias, etc.). La construcción de capacidades adecuadas para desarrollar estas actividades, implica superar el supuesto subyacente en muchas prácticas de formación do-

cente, que conciben al ejercicio de la profesión como una práctica centrada en el aula. Desde la formación inicial, el campo de la práctica profesional, desde el primer año de cursado, deberá contemplar actividades que, progresivamente, permitan construir estas capacidades.

Por último, lo que hemos denominado "dimensión actitudinal" del perfil profesional del egresado, merece una discusión que aún no se ha desarrollado suficientemente en los institutos formadores, y que resultan complejos debido a que implican imaginarios sociales, roles adjudicados y roles asumidos de la profesión, componentes vocacionales y emocionales, valores, entre otros. Dada la importancia otorgada por los egresados de formación docente, resulta necesario identificar la naturaleza de los dispositivos de formación que pueden abordar tal complejidad, y analizar la factibilidad de su implementación.[3]

Todo lo dicho indica que, pensar la formación docente desde la perspectiva del desarrollo de capacidades, es un camino recién iniciado, que permite visibilizar desde una óptica diferente las oportunidades de formar mejores docentes para los estudiantes de los niveles obligatorios del sistema educativo.

3- En países con tradición en este sentido, tales como Francia, estas tareas se desarrollan desde dispositivos sociopsicoanalíticos, en muchos casos, anexos al sistema formador, pero independientes del Ministerio de Educación.

BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA, N. y otros (2012). "El Currículum nulo de la formación docente para el Nivel Secundario. Estudio descriptivo desde la perspectiva de los docentes noveles". Proyecto Nº 1753 de la Convocatoria 2012. IFD Bella Vista, Corrientes.

COLS, E. (2008). "La Formación Docente Inicial como Trayectoria". Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFoD. Argentina.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN [CFE] (2007). Resolución 24/07. Argentina. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07.pdf

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2011). Resolución 140/11. Argentina. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/15196.pdf

EISNER, E. (1994). *The educational imagination on the design and evaluation of school programs*. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.

FLORES, M. (2008). "La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones". En C. MARCELO (Coord.). *El Profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, pp. 59-98.

GONZÁLEZ BRITO, A., ARANEDA GARCÉS, N., HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. y LORCA TAPIA, J. (2005). "Inducción profesional docente." En Revista *Estudios Pedagógicos*. Vol.31, N° 1, pp. 51-62. En https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100003

MENGHINI, R. y otros (2010). "Satisfacciones y dificultades en las primeras experiencias laborales: o como devenir docente a pesar de la formación". Ponencia. II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Buenos Aires, 24 al 26 de febrero.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES [MED]. Instituto Nacional de Formación Docente [INFoD] (2016). "Hacia un referencial de capacidades profesionales de los egresados de los Profesorados". Versión digital, socializada por la Dirección de Nivel Superior de la Provincia de Corrientes.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. (2016). *Plan de acción 2016-2021: Argentina enseña y aprende*. Borrador al CFE. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. INFoD. (2016). Plan Nacional de Formación Docente 2016-2020. Documento preliminar. Argentina. Recuperado de http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Plan_Nacional_de_Formacion_DocenteINFDVersion_preliminar_1.pdf

NAVARRO, P. E. y NAVARRO, R. (1992). *Estudio de la incidencia de la formación inicial en el desempeño profesional de profesores de Educación Media*. Santiago de Chile: Mineduc.

TERIGI, F. y otros (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109613/06.%20APORTES%20PEDAG%C3%93GICOS%20A%20LA%20REFORMULACI%C3%93N%20DE%20LA%20FORMACI%C3%93N%20I.pdf?sequence=1

“¿DISCIPLINAR VS. PEDAGÓGICO?” REPENSANDO LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE NEUQUÉN

Luciana SCARPECCI
lu_scarpecci@yahoo.com.ar

Anabella SPINACI
angee0316@gmail.com

Escuela Superior de Música de Neuquén
Neuquén, Neuquén

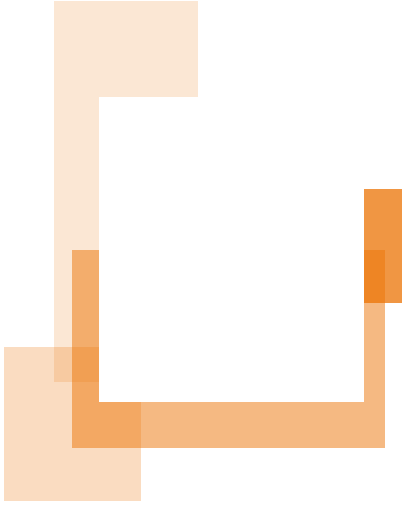
RESUMEN

El siguiente artículo deviene del debate desarrollado a partir del Proyecto de Investigación "Las trayectorias formativas de los futuros docentes de música: la tensión entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico", llevado a cabo en el año 2014 en la Escuela Superior de Música de Neuquén (ESMN).

Entendemos que la articulación al interior de un Profesorado es el resultado de una decisión pedagógica, que involucra las acciones de todos los actores que participan en la formación de formadores. Es, a su vez, una manera de proponer el recorrido formativo, no una forma de enmendarlo; por ello resulta fundamental contar con las condiciones fácticas y el compromiso de acompañar las trayectorias formativas desde ópticas nuevas.

Pretendemos difundir los resultados del trabajo de investigación realizado, así como también contribuir en la construcción de conocimiento sobre las relaciones que se dan entre los campos de formación del Profesorado de Música. Consideramos que aporta a la definición del ser docente de dicha carrera a la vez que abona al debate sobre las relaciones posibles entre la formación disciplinar y la formación pedagógica al interior de un Profesorado, de cara a una mejora en la formación docente.

Palabras clave: Articulación Educativa - Conocimiento Disciplinar - Conocimiento Pedagógico - Ser Docente



INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo deviene del debate desarrollado a partir del Proyecto de Investigación "Las trayectorias formativas de los futuros docentes de música: la tensión entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico",[1] llevado a cabo en el año 2014 en la Escuela Superior de Música de Neuquén (ESMN) y aprobado por el Instituto Nacional de Formación Docente en el marco de la convocatoria 2013: "Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente".

En aquel entonces, el objetivo principal de nuestra investigación consistió en analizar la relación entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico del Profesorado de Música, y su incidencia en las trayectorias formativas de los estudiantes de los últimos dos años de la carrera. A su vez, nos interrogamos acerca de las preferencias por parte de los y las estudiantes al optar por cursar asignaturas pedagógicas o por asignaturas musicales. En este sentido, nos cuestionábamos si dichas preferencias se percibían como cierta separación entre concepciones de "buenos músicos" y "profesores de música", si circulaban discursos de tipo "quiero ser un buen docente de música" o "quiero ser un buen músico". Lo que generaba nuevos interrogantes sobre el perfil de egresado y egresada que debería perseguir un Profesorado de una disciplina artística.

Tal como ya mencionamos, nuestra investigación se desarrolló en la Escuela Superior de Música de Neuquén, institución que agrupa en un mismo edificio tres niveles de formación:

1- Equipo conformado por los profesores Luciana Scarpecci, Anabella Spinaci, Pablo Cambeiro y Katia Lopez y el estudiante Darío Soto de la Escuela Superior de Música de Neuquén, Neuquén capital.

"Niños", FOBAM (Formación Básica Musical) y Superior. Por ello, circulan diariamente cientos de personas, que ocupan y transitan los espacios, en una interacción permanente y continua. En pocos años, la institución creció en matrícula, en ofrecimiento de carreras y en personal docente, tornándose necesario trasladar clases a dos anexos, y a inaugurar en 2011 la modalidad semipresencial en la ciudad de Zapala. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos de gestión, la estructura institucional carece de espacios de trabajo fundamentales para la formación docente, tales como horas de articulación, investigación y extensión.

De esta forma, inauguramos el recorrido en investigación educativa en una institución en la que no hay antecedentes de investigación sobre la propia formación. Evidenciamos la presencia de discursos que dan cuenta de tensiones entre la enseñanza de la formación musical y la formación pedagógica y consideramos que resulta necesario reflexionar de manera crítica sobre la formación del Profesorado de Música de la Escuela Superior de Música de Neuquén.

Entendemos que la construcción de la identidad profesional implica una mirada política que se inicia dentro de la formación docente. Y creemos que para obtener una formación "integral" de un Profesor o Profesora de Música ninguna de las ópticas de esa formación (musical o pedagógico-didáctica) debería preponderar en desmedro de la otra.

Por ello, en el siguiente artículo pretendemos, en primer lugar dar a conocer lo investigado, es decir, difundir los resultados del trabajo de investigación. Además, contribuir en la construcción de conocimiento sobre las relaciones que se dan entre los campos de formación, así como también aportar en la definición del ser docente del Profesorado de Música en la Escuela Superior de Música de Neuquén. De este modo, esperamos poder abonar al debate sobre las relaciones posibles entre la formación disciplinar y la formación pedagógica dentro de un Profesorado, de cara a una mejora en la formación docente.

RECORRIDO METODOLÓGICO

El trabajo metodológico realizado nos permitió conocer diferentes discursos institucionales referidos al sentido que tenía cada campo de formación (general y disciplinar) para los sujetos que forman parte de la Escuela Superior de Música de Neuquén. Para ello, desde un enfoque exploratorio, se construyeron herramientas tales como entrevistas y encuestas semiestructuradas y se analizó información documental.

Las entrevistas, se realizaron a algunos y algunas referentes institucionales, parte del equipo directivo, jefes de cada campo de formación, y estudiantes. El criterio de selección se basó

en la forma más apropiada de obtener información considerando entre otros aspectos, el contexto institucional, la duración del proyecto de investigación, y las personas disponibles para dicha tarea.

Se realizaron un total de seis entrevistas semiestructuradas a personas consideradas "referentes" y/o "representantes" de las funciones ejercidas en la institución:

- rector;
- vicerrector de la sede Neuquén;
- vicerrectora de la sede Zapala;
- jefe del campo de formación disciplinar;
- jefa del campo de las prácticas;[2]
- estudiante del Profesorado de Música.

Dichas entrevistas estuvieron organizadas en torno a tres grandes ejes: el primero vinculado a la caracterización de la institución y la función que desempeñaban en ella; el segundo consistía en explicaciones sobre el plan de estudio, su conformación en tres campos de formación y relaciones existentes entre ellos; por último, el tercero estaba referido a la identidad docente que se espera formar desde la institución.

Por otro lado, las encuestas contribuyeron a ampliar la información incorporando a docentes de ambos campos de formación (campo pedagógico o de formación general, y campo específico o musical) y estudiantes de los últimos dos años de la carrera del Profesorado de Música (esto debido a que consideramos que los estudiantes de años superiores cuentan con un recorrido académico suficiente para poder analizar sus propias trayectorias formativas). Con un total de diecinueve encuestas, ocho a docentes y once a estudiantes, se elaboraron en función de tres grandes ejes denominados "campo disciplinar", "campo pedagógico" e "identidad docente". Estos ejes constituyeron las unidades de análisis que orientaron el trabajo de sistematización de la información y alimentaron los posteriores desarrollos teóricos de nuestra investigación.

Por último, como ya se mencionó, se incorporó como parte de la fuente de información documental el Diseño Curricular del Profesorado de Música, los dos proyectos correspondientes a las jefaturas de cada campo de formación y ocho planificaciones docentes: cuatro del campo de formación general y cuatro del campo de formación específica.

2- Se consideró conveniente reemplazar a la jefa del campo de formación general por la jefa del campo de las prácticas ya que la primera es una integrante de este equipo de investigación.

Gran parte de la recopilación de datos empíricos se basó en un análisis puntual de cada documento, extrayendo las regularidades más importantes y haciendo hincapié en toda información que despertara nuevos interrogantes, organizando la información empírica en posibles categorías teóricas descriptivas elaboradas a partir de las construcciones de sentido de los sujetos.

Tanto los proyectos de jefatura como las planificaciones docentes fueron considerados como propuestas escritas, narrativas que, al decir de Caporossi (2009), favorecen que los sujetos recuperen la autoridad sobre su propia práctica al expresarse como autores de dichos relatos. Nos permiten identificar los sentidos que quien escribe le otorga a situaciones en un contexto determinado.

Consideramos que problematizar las explicaciones que los sujetos le otorgan a la formación del Profesorado de Música contribuye a la construcción de la identidad profesional. Esto conlleva, a su vez, a la definición de un posicionamiento político en el que la labor docente implica no sólo un conocimiento disciplinar sino también la invención de un lugar ético, político y estético que favorece la construcción de sentidos en pos de una visión de mundo que puede aportar (o no) a la creatividad, la crítica y el desempeño consciente del rol docente/músico.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Entre los hallazgos de nuestra investigación, hemos seleccionado cuatro de ellos para desarrollar en este artículo.

El primero refiere al perfil del egresado del Profesorado de Música que se encuentra planteado como una dicotomía, inevitable y hasta esperable (para algunos actores). Esto es, una suerte de tensión permanente entre el ser músico y el ser docente, plasmada en lo que algunos llaman una "doble formación" respecto de las trayectorias formativas de los y las estudiantes del Profesorado de Música, y postulada incluso desde la organización del plan de estudios de la carrera. Un ejemplo de esto es el siguiente fragmento de la entrevista realizada al vicerrector de la sede Neuquén de la Escuela Superior de Música, en la que no sólo plantea la importancia de la doble formación sino que entiende a dicha formación como una caja de herramientas o mochila que los estudiantes cargan a la hora de dar clases:

> La doble formación, una formación integral como docente y las herramientas para el músico son muy importantes, absolutamente. También lo noto en el equilibrio,

> en la centralidad de la práctica, en el contacto con la realidad, en el análisis de la realidad que te da. Yo creo que lanza a nuestros alumnos con herramientas válidas para el desarrollo profesional ¿viste? Yo lo veo que están muchos más armados que uno cuando ingresó, ¿viste? porque tienen otro capital de la formación que después se pone en juego absolutamente. Pero también se ha estado poniendo en juego en el campo de las prácticas en este tiempo y no van ajenos a escuelas y a los jardines sino que ya van con una cercanía muy importante. No hay una inserción traumática, me parece, porque se ha trabajado muy bien desde el campo de las prácticas, se ha trabajado sintetizando lo de la formación general y lo de la formación específica. Yo noto eso, yo noto eso, que llevan esa mochila o esa caja de herramientas para ponerlas en juego en la escuela. (Entrevista al vicerrector de la sede Neuquén)

Un segundo hallazgo hace a la formación pedagógica en el Profesorado, la cual se encuentra en una relación que podríamos llamar "subsidiaria" con el campo de la formación musical, reduciendo la articulación a una tarea de acompañamiento de lo pedagógico hacia lo musical. El sentido del campo pedagógico aparece, desde esta mirada, como complemento separado y accesorio del campo específico, sin poseer un objetivo para sí mismo, sino orientándose hacia las necesidades del campo específico; aunque esto no ocurre a la inversa. En este sentido, al entrevistar al rector de la institución, en su discurso puede entreverse lo mencionado, dando cuenta de la importancia de que el campo de la formación pedagógica incorpore elementos musicales, no obstante si los y las docentes no cuentan con dichos elementos o *no entiende de música*, resulta preferible que no articule:

> […] creo que tratándose de la formación inicial, es importante que cada espacio curricular le aporte al alumno, de alguna manera yo le llamo como elementos desarrolladores, o elementos fundantes en donde pueda construir a partir de esos elementos, pueda seguir construyendo; si hacemos una mala articulación como por ejemplo un profesor de Filosofía que no entiende de música o no tiene elementos para abordar cuestiones musicales entonces mejor que no la haga, porque hay que saber de música para hacer una articulación con el área específica. Entonces es preferible que les enseñe, que le de elementos al estudiante desde la filosofía para que pueda entender un montón de cosas, digo filosofía o digo sociología o digo pedagogía, que tenga elementos, que el recorte que haga de su materia sea significativo; puede o no estar articulado con las cuestiones específicas pero que sea significativo. (Entrevista al rector)

El tercer hallazgo que queremos rescatar, responde a la figura de la articulación, es decir "¿quién debe articular?". Encontramos aquí la recurrencia de delegar dicha tarea a la figura

de los y las estudiantes o, en su defecto, al campo de las prácticas visto como el espacio de unión natural y espontánea de ambas formaciones. Por tanto, se espera que los y las estudiantes sean los y las responsables de ejecutar una propuesta educativa articulada a partir de las propuestas formativas de cada campo, cual caja de herramientas. Considerando, a su vez, al espacio curricular de las prácticas como el lugar donde dichas herramientas serán utilizadas.

En muchas expresiones de estudiantes, resulta notoria la imposibilidad de ver en ciertas asignaturas generales su condición de "herramientas", lo que nos lleva a pensar ¿puede algo ser una "herramienta" si no se la concibe como tal?, ¿es una simple pieza de museo?, ¿o se trata de parte de ese vago concepto de "cultura general" en el que suele enrolarse todo lo que no se sabe muy bien para qué sirve pero, en teoría, *debe saberse*? Esta dificultad para entender el por qué de algunos contenidos de asignaturas generales puede verse no sólo en las referencias explícitas, o incluso irónicas ("repaso del secundario", como expresa un estudiante al hablar de Historia Argentina Contemporánea), sino también en el hecho de que, en muchos casos, cuando se rescata algo de lo general, los y las estudiantes suelen confundir este campo con el de las prácticas, destacando como "útil" aspectos que no provienen, en realidad, del campo general. En palabras del vicerrector de la sede Neuquén:

> […] hablaría de equilibrio móvil yo, y hablaría de apropiaciones que tienen que ver con la personalidad, con historias de cada egresado, de cada nuevo docente, pero la formación, la caja de herramientas está, están las dos, qué ponen en juego uno u otro va a depender de su momento o de sus circunstancias pero tendrían que tener herramientas para ambas, para ambas, por lo menos en la formación estarían y ya que las ponga en juego o qué quiere poner en juego tendrías que ver en qué circunstancias se dan, pero acordate que es formación inicial, y al ser formación inicial estás dando herramientas iniciales, por ahí él después, o ella, va a querer hacer crecer cierto perfil sobre otro pero en una formación tiene que haber las dos, tendría claves de mirar a la realidad desde los dos lugares. (Entrevista al vicerrector de la sede Neuquén)

Por último, el cuarto hallazgo tiene que ver con el "¿cuándo articular?". En la información obtenida a partir del trabajo de campo realizado, encontramos recurrencias referidas al "cuándo", sin embargo podemos identificar tres diferentes sentidos. Uno referido al proceso de articulación visto como un paralelismo entre el campo específico musical y el de formación general o pedagógico-didáctico, que da como resultado una yuxtaposición. Desde esta mirada, cada campo de formación ofrece un recorrido propio sin necesidad

de articularse con otros espacios, simplemente se comparten los tiempos académicos de formación, esta opción puede apoyarse en la idea de la "caja de herramientas" descripta anteriormente.

Un segundo sentido se basa en la idea de que un campo le prosiga al otro, dando por resultado una sucesión temporal en la que el campo de la formación general se proyecta como una herramienta propedéutica para el campo de la formación específica. Aquí, la intención de articular es lineal, en el sentido de que es la organización temporal de las asignaturas la que posibilita esta articulación, que no es ya paralela, sino secuencial. Al analizar el plan de estudio del Profesorado de Música pudimos observar que posee su mayor concentración de asignaturas pedagógicas en los dos primeros años de formación, mientras que en los últimos dos años hay mayor concentración horaria para la enseñanza musical. Esto es, de un 47 % y 31 % de asignaturas de la formación general en los dos primeros años, respectivamente, se pasa a un 13 % y 23 % en los últimos dos. En línea con esto, el rector expresa que la articulación es considerada de mayor impacto al ser sucesiva y no paralela:

> [...] es importante que en primer año aparezcan elementos introductorios, como que la articulación, el mayor impacto de la articulación no es paralelo, no hay una cosa paralela entre las formaciones, entre los campos de la formación digo, sino que hay un impacto mayor en el plan de estudios de la formación general y después se articula con la específica; eso en la mayor proporción [...] hay puntos de contacto; yo creo que en lo de mayor impacto es sucesivo la articulación, no paralela. (Entrevista al rector)

Podríamos decir que esta alternativa es consecuente, además, con una mirada escindida entre lo teórico, que debe ofrecerse en primer término, y lo práctico, que aparece en un segundo momento como aplicación del primero.

Finalmente, la tercera posibilidad sobre el momento de la articulación es la que deposita íntegramente esa tarea en el campo de las prácticas. Esta idea toma la concepción de "caja de herramientas" y también la distinción entre "teoría" y "práctica" desde un punto de vista macro del plan de estudios del Profesorado de Música. En este sentido, el campo de las prácticas aparece como corolario de la formación en el que se articularán naturalmente las herramientas recogidas en los campos de la formación general y el campo específico disciplinar. En relación con esto, la vicerrectora de la sede Zapala expresa:

> [...] reconozco que la articulación de los dos campos es responsabilidad, también, del equipo directivo. Y que el reflejo de este logro y la tarea mayor es en el Campo de la

> Práctica, a donde confluyen indefectiblemente los saberes de los otros dos Campos y, obligatoriamente, deben reunirse para cada Residencia.
>
> Una tensión histórica es el planteo de música versus docente. Considero que en esta escuela se ha diluido notablemente. (Entrevista a la vicerrectora de la sede Zapala)

Si bien, desde el Diseño Curricular, o el Plan de Estudios, se contempla la importancia de que los y las estudiantes tengan acercamientos a prácticas docentes formales y no formales desde el primer año de la carrera, lo cual también aparece reflejado en la información documental analizada, en el discurso de los sujetos puede entreverse este último sentido referido al "cuándo articular". Considerando los primeros años de práctica docente como el espacio para "conocer de qué se trata" y los últimos años de residencia "para utilizar" la caja de herramientas construida durante los años anteriores.

SI DE ARTICULAR SE TRATA…

Entendemos "Articular" como la acción de acercar elementos significativos en sí mismos, pero que se ofrecen para entrelazarse en la complejidad del proceso educativo. Consideramos relevante diferenciar las diversas aristas a las que este concepto refiere:

¿Cómo articular?

Quizás la acepción más utilizada de articulación es la que refiere a la conexión entre los contenidos curriculares, con una consecuente organización de los mismos en el tiempo que suele desarrollarse de lo más simple a lo más complejo, esto es, que en cada nivel de formación se recuperen y se profundicen los saberes del nivel anterior ya sea para su complejización o para su aplicación práctica. Esta última opción suele considerar a su vez la idea clásica de que la teoría le antecede a la práctica, es decir que primero deben incorporarse los conocimientos desde su concepción para luego ser llevados al escenario empírico.

Sin embargo, es posible complejizar esto considerando otras formas de articulación, como la que puede darse entre campos de formación o áreas de una misma propuesta curricular. Un ejemplo de ello sería entre los campos de formación del Profesorado de Música que estamos analizando (campo de formación pedagógica, campo musical, campo de las prácticas). Esta opción nos plantea, a su vez, variables más complejas entre dichas relaciones, ya que pueden plantearse como subsidiarias, propedéuticas, complementarias, accesorias, integrales, entre otras.

¿Cuándo articular?

Proponemos tres formas de concebir el momento de la articulación. La primera implica un paralelismo, tal es el caso de los contenidos abordados en los diferentes espacios curriculares que comparten su ubicación temporal en un programa de estudios. Allí cada espacio curricular podría retroalimentarse de los abordajes de sus asignaturas coetáneas, deviniendo en una yuxtaposición de los contenidos. Entonces la conexión de los saberes sería pensada de forma paralela en el tiempo, pudiendo resultar complementaria o no.

Una segunda forma sería pensar la articulación como una secuencia, es decir, que la reunión de los saberes respeta un orden lineal. En este sentido unos saberes prosiguen necesariamente a otros y eso determina el modo de relación entre ellos.

En tercer lugar, podemos plantear la articulación en dos grandes momentos: una primera instancia de acogida de conocimientos desde los fundamentos teóricos y técnicos, y una segunda instancia de aplicación práctica de dichos saberes.

¿Quién articula?

Si pensamos en los actores de este proceso –es decir, en los agentes encargados de la tarea de articular–, encontramos varias opciones, por momentos posibles de diferenciarse entre sí y muchas veces entrelazadas. Por un lado, esta empresa corresponde a quienes tuvieran a su cargo el diseño de los planes curriculares, como responsables del orden de la propuesta académica de una institución. Otra respuesta, y quizás la más evidente sea la de los y las docentes de cada espacio curricular entendidos como los actores principales. No obstante, una tercera opción es la de depositar la acción de articular en los y las estudiantes; y una cuarta y última posibilidad considera que la responsabilidad de articular debe depositarse en el campo de las prácticas: “Yo le enseño a tocar guitarra, que después aprenda a cómo enseñarla en la residencia” (comentario expresado por un docente en una de las encuestas realizadas).

¿Para qué articular?

Una última arista consiste en posarse en un punto de vista teleológico, pues ¿cuál es el fin de la articulación? Aquí encontramos varias alternativas, que no se excluyen necesariamente, pero que sí dan lugar a reflexionar sobre la mirada que se tiene sobre la articulación.

Por un lado, podríamos pensarla como una tarea orientada a la organización de los espacios curriculares dentro de un espacio académico determinado, desde un enfoque que podríamos llamar administrativo. Por otro lado, sería posible considerar el fin de la articulación

desde una óptica didáctico-política, en la cual el foco son las propuestas de enseñanza y su organización dentro del mapa curricular.

Sin embargo, no podemos negar el hecho irrepetible de la trayectoria formativa de cada estudiante, pues la mirada pedagógica podría ser aquella que se centralice en una articulación pensada para nutrir los vínculos pedagógicos de los actores con el proceso de construcción del conocimiento (Nicastro y Greco, 2009).

Por último, el *telos* de la articulación entendido como un todo –es decir, no la mera mezcla de los saberes, los actores y sus instancias, sino la construcción final de un proceso formativo activo y conjunto de un ser docente– es muchas veces lo que se conoce como el perfil del estudiante.

EL SER DOCENTE "ARTICULADO"

Creemos que en este punto es conveniente realizar dos "abandonos". El primero de ellos referido a la posibilidad de abandonar la categoría de "identidad docente" por una noción más profunda como la de "ser docente".

El *ser docente*, como dimensión compleja de esa identidad, implica una mirada más bien filosófica de lo que significamos con estos términos. A su vez, nos invita a reflexionar sobre lo que "es" (y consecuentemente lo que no es) cada vez que hablamos de un acto educativo.

El hecho de remitirnos al concepto filosófico de "ser", no implica necesariamente una visión esencialista de la labor docente, ya que esto fundamentaría la vieja idea de que el trabajo docente depende de una suerte de vocación innata o "don" que revisten algunas personas para realizar esta tarea; ello contribuye también a la idea de considerar la docencia más como un sacerdocio que como un trabajo, abriendo las puertas a una suerte de deontología educativa en la que los sujetos no son actores de su formación, sino meros instrumentos de lo que "debe ser" (Pineau, 2001).

Por el contrario, aquí proponemos analizar el ser docente como un constructo social, a su vez subjetivado por una persona concreta, entendiendo el contexto histórico, político, económico, ideológico y social fundamental en la conformación de ese ser-sujeto-docente. Este modo de concebir el ser nos habilita nuevas posibilidades y construcciones, acordes a los cambios circundantes de cada contexto, de lo contrario, si el ser fuera inmutable, estable y estático de una vez y para siempre, estaríamos enfrentando la posibilidad de una única forma de ser de nosotros, de los demás sujetos y de las cosas, imposibles de cambiar o forjar

caminos distintos. El ser docente, desde nuestra visión, es un núcleo de identidad abierto, en constante interrelación con otros seres y consigo mismo.

Por ello, interpretamos el ser docente como un "estar siendo" (Sartre, 1966) que no tiene fecha de nacimiento en el inicio del trabajo docente propiamente dicho, sino en el comienzo de la construcción de la trayectoria formativa de cada estudiante del Profesorado. Cada recorrido formativo que los y las estudiantes se proponen es también un ladrillo en la construcción de su ser docente.

Entonces, pensar al profesor o profesora de música como ejecutor-instrumentista, o profesor de música en tanto intelectual crítico, nos plantea precisamente el interrogante sobre el ser docente de música y nos invita a renovar la pregunta ¿qué es ser docente de música?

Por otro lado, el segundo abandono se refiere al de la dicotomía músico-docente que encontramos en la base de la propuesta del Profesorado de Música. Según esta dicotomía, habría dentro de este ser docente una faceta estrictamente musical o artística, y otra faceta separada de la anterior más bien pedagógica o didáctica; ambas conviven o se sojuzgan según el contexto y la subjetivación de cada sujeto, pero en ningún caso formarían un ser unificado.

Ahora bien cabe preguntarnos, ¿por qué reunir articulación y ser docente?

Hablamos de un cambio radical en la reflexión sobre la articulación al posicionarnos en una óptica fuertemente pedagógica. En la formación de los futuros educadores y educadoras musicales, esta mirada implica no sólo las formas de enseñanza, o el proceso psicológico de aprendizaje, sino también una comprensión más abarcativa de la formación, al decir de Mélich (2006), una mirada en tanto acontecimiento de ese recorrido formativo y parte de la construcción de su ser docente. Para este autor, es importante distinguir entre suceso y acontecimiento, ya que si bien ambos comparten las características de ser inesperados, no ser deducibles de la lógica del sistema, y no estar sujetos a planificación o programación alguna, a diferencia del suceso "el acontecimiento rompe el tiempo y el espacio, abre una brecha en la situación, y provoca en la vida del personaje una escisión y una transformación radical de su identidad. El acontecimiento es una irrupción que transforma radicalmente la personalidad del que lo ha sufrido" (Mélich, 2006: 224).

Entonces vamos más allá del quién, cómo y cuándo de la articulación, y consideramos la tarea de articular como una acción en sí misma, alejada de la idea de "caja de herramientas", y más bien posicionada en la propuesta educativa como un todo en el que las partes propician una meta conjunta. Si nos detenemos en la imagen de la caja de herramientas, veremos que cada elemento de la caja es un instrumento diseñado para ejecutar una acción específica. De esa forma, el conjunto de las herramientas podrían lograr una tarea en particular, en

la que cada herramienta necesita del accionar de las demás, pero en ningún caso accionan mancomunadamente en una tarea, en un mismo fin. Las herramientas no se articulan entre sí, sólo comparten la caja.

En este punto podemos considerar, además, la articulación de forma paralela o de forma sucesiva; sin embargo, eso no anula ni favorece en sí el resultante final. Dado que no es solo un puente, sino una ejecución, resultado de una decisión pedagógica, anclada en una mirada integral y devenida de un accionar articulado.

La importancia de la articulación no estriba en la acción en sí misma, sino en su valor para las trayectorias formativas de los y las estudiantes. Si esa trayectoria se encuentra dicotomizada y resulta constitutiva del ser docente de música, nos preguntamos, ¿cómo se reelabora esa mirada desde los docentes nóveles? E, incluso, ¿cómo se vive la articulación y la construcción de las trayectorias formativas en el "corolario" de la formación o campo de las prácticas?

Entonces, quién, cómo y cuándo articular no serían solo preguntas orientadoras, sino tareas pendientes y abiertas que dependen de las acciones de todos los actores involucrados en la formación de formadores. La articulación es una manera de proponer el recorrido formativo, no una forma de enmendarlo. Por ello consideramos que resulta fundamental contar con las condiciones fácticas y el compromiso de acompañar las trayectorias formativas desde ópticas nuevas.

Nuestra apuesta con este artículo consiste en contribuir a pensar en una propuesta formativa que facilite el abandono de la dicotomía músico-docente, y de paso a considerar una mirada más integral del ser docente dentro del Profesorado de Música. Ya que, ni los aprendizajes, ni la subjetividad de cada persona involucrada en el proceso de formación de formadores es una fragmentación, sino que participamos activamente de ello como cómplices y protagonistas de ese recorrido.

Hablamos de un ser docente articulado o integral de la misma forma que en una receta de cocina, pues allí los elementos son necesarios pero no suficientes. Sin alguno de los elementos de una receta, esta no sería la misma; sin embargo, se necesita que cada uno de ellos haga su aporte en función de algo nuevo, cada elemento transforma parte de su ser para seguir siendo en una nueva forma integrada con otros elementos, o articulada con ellos para funcionar de otro modo.

Si concebimos al ser docente como un constructo individual y social, la articulación pasa a ser solo una faceta de ese proceso, en tanto tarea que une las piezas sin anularlas ni restringirles movimiento, sino potenciándolas, habilitando nuevos espacios de acción, que

los elementos individuales por sí solos no tendrían. Son estos nuevos espacios de acción en los que se construye el ser docente, pero no como una conclusión de un proceso con pasos pautados, sino como un confluir constante. El ser docente se constituye entonces de forma dinámica, o, como diría Freire (2006), "inconcluso", y es esa característica la que rodea a cualquier experiencia educativa, el movimiento.

Creemos que es una responsabilidad ética de la tarea docente conducir dicho movimiento según el posicionamiento político de cada sujeto, en relación con su contexto y sus intenciones educativas, sin dejar de lado el elemento creador presente en cada constructo humano, aquello que le da rostro y sentido al ser docente situado. En palabras de Freire:

> Intervenimos en el mundo a través de nuestra práctica concreta, intervenimos en el mundo a través de la responsabilidad, a través de la intervención estética, cada vez que somos capaces de expresar la belleza del mundo […] En la medida en la que nos tornamos capaces de intervenir, capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo más bello o más feo, nos tornamos seres éticos. (Freire, 2006: 26-27)

BIBLIOGRAFÍA

CAPOROSSI, A. (2009). "La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes". En Sanjurjo, L. (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

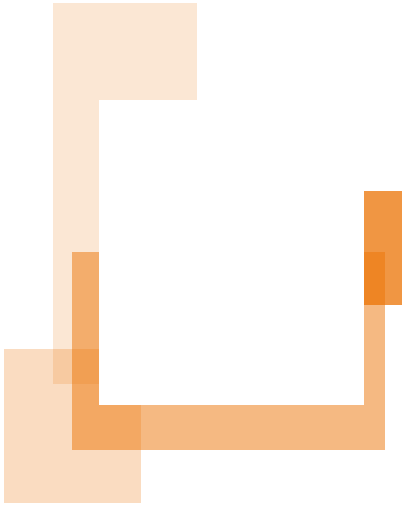
FREIRE, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

MÉLICH, J. C. (2006). "La imposible sutura". En J. Larrosa y C. Skliar (coords.), *Entre pedagogía y literatura*, Buenos Aires:. Miño y Dávila.

NICASTRO, S. y GRECO, M. B. (2012). *Entre trayectorias, escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

PINEAU, P. y otros (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

SARTRE, J. P. (1966). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.



UNA MIRADA SOBRE LA ELECCIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO EN FÍSICA

Maciel Karina del Valle ORTEGA
telurio_vargas@yahoo.com.ar

Lucía Micaela del Valle CUELLO
lmvcuello@yahoo.com.ar

Robertina del Valle MEDIAVILLA
rouss130573@hotmail.com

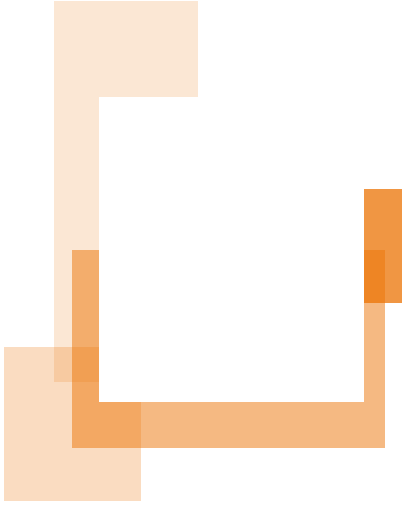
Nora Elizabeth del Valle CASTRO
norita-castro2012@hotmail.com

ISFD "Estanislao Maldones"
San José de Piedra Blanca, Catamarca

RESUMEN

El Instituto de Educación Superior “Estanislao Maldones” brinda entre sus ofertas académicas el Profesorado en Física para el Nivel Secundario, el cual desde su creación ha contado con escasa matricula estudiantil. Este hecho fue objeto de una investigación en la que se utilizó una metodología cualitativa y cuantitativa, donde se usó como técnica de recolección de datos la encuesta semiestructurada, la cual fue aplicada a alumnos del 6to año de una escuela secundaria del departamento de Valle Viejo, de la provincia de Catamarca. Los resultados obtenidos pusieron en evidencia que alguna de las causas de la escasa elección de la carrera es el bajo interés de los estudiantes por la Física, en lo que pareciera incidir la metodología de enseñanza utilizada en la unidad curricular, lo que repercute en la posterior elección del Profesorado en Física como carrera de Nivel Superior.

Palabras clave: Educación - Enseñanza de las ciencias - Materias de Enseñanza Básica y General



INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se exponen parte de los resultados obtenidos a lo largo de un proceso de investigación desarrollado en el año 2015 en el que se buscó profundizar en las causas que incidían en la escasa elección del Profesorado en Física del Instituto de Educación Superior "Estanislao Maldones", de la localidad de San José de Piedra Blanca, provincia de Catamarca, como carrera del Nivel Superior.

Esta investigación surgió como una problemática de interés tanto para las autoridades del Instituto, como para los docentes que se desempeñaban en esta oferta académica, la cual desde su apertura en la localidad de la Merced, departamento de Paclín, en el año 2011, presentó como característica constante el bajo número de inscriptos y la deserción de estudiantes de la carrera. Esta situación generó preocupación, ya que podría desencadenar el cierre del Profesorado en Física en el Instituto, carrera a partir de la cual se responde a las demandas de formación de profesores de Física, necesarios para la cobertura de cargos en el Nivel Secundario.

El estudio se consideró relevante ya que a partir de los conocimientos producidos se aportaría a la comprensión de la incidencia de la trayectoria educativa de los alumnos en la formación del interés hacia una ciencia y su posterior elección como carrera de Nivel Superior.

EL NIVEL SUPERIOR Y LAS OFERTAS ACADÉMICAS

El sistema de educación superior, a través de los denominados institutos de estudios superiores o terciarios, ofrece carreras que se orientan a la formación docente y técnico profesional, las cuales tienen una duración de tres a cuatro años, y los títulos que otorgan presentan gran variedad de denominaciones y perfiles profesionales.

Elegir una carrera a estudiar en el Nivel Superior implica mucho más que tomar la decisión sobre una ocupación determinada, significa reflexionar sobre las metas que se desean alcanzar y el proyecto de vida que se aspira construir a lo largo de los estudios y el ejercicio profesional. No es una decisión sencilla, ya que se haya determinada por una diversidad de factores que influyen o afectan las posibilidades de ingresar y optar por una carrera e institución de educación superior.

Algunos de los factores que inciden en la elección de una carrera son: el apoyo y aliento de la familia, las experiencias de aprendizaje en la Escuela Secundaria, el acceso a información sobre las ofertas académicas existentes, la inversión económica y en años de estudio que involucra la carrera, las expectativas de retribuciones monetarias, entre otras.

> […] Elegir responsablemente la profesión significa que la decisión profesional de un estudiante es fruto de su determinación personal, resultado del análisis y valoración de sus inclinaciones, aptitudes, conocimientos, habilidades en correspondencia con las posibilidades reales de estudiar una profesión en el contexto histórico-social en el que vive. (González Maura, 2009, p. 3)

La elección del Profesorado en Física como carrera de Nivel Superior, al igual que cualquier otra carrera, requiere que los futuros alumnos cuenten con motivación e interés hacia la disciplina y hacia el aprendizaje de esta, así como con una base de conocimientos previos, los cuales suelen ser el producto de experiencias de subjetivación de saberes en niveles educativos ya transitados, en especial en el Nivel Secundario.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

> La propuesta formativa para el Nivel Secundario se orienta a la adquisición de saberes y al desarrollo de un conjunto de capacidades, de carácter cognitivo, social, afectivo

> y práctico, algunas de ellas genéricas y básicas que son transversales en la formación general común, […] (MECyT, Catamarca, 2008: 10)

El diseño curricular para la Educación Secundaria es un proyecto político pedagógico, que se expresa en una propuesta de carácter prescriptivo la cual "se recrea en cada escuela conforme a su cultura, a su gramática, y es el vehículo de múltiples significados y sentidos que se entraman en la cotidianeidad de la experiencia escolar" (MECyT, Catamarca, 2008: 14). Esta selección comprende conocimientos de tipo científicos, morales, éticos, artísticos, tecnológicos, etc.

Dentro del abanico de espacios curriculares que contempla esta propuesta se encuentra la materia Física, la cual se haya establecida en el Ciclo Básico (Física-Química) como en el Ciclo Orientado de Ciencias Naturales, (Física Clásica, Física Contemporánea y Astronomía) del Nivel Secundario Obligatorio.

A partir de esta materia y otras ligadas al campo de las ciencias naturales se pretende brindar a los alumnos Alfabetización Científica y que estos comprendan la noción de "a) Ciencia como cuerpo conceptual de conocimientos; como sistema conceptual organizado de modo lógico; b) ciencia como modo de producción de conocimientos, y c) ciencia como modalidad de vínculo con el saber y su producción." (MECyT, Catamarca, 2008: 5-6).

Gellon, Rosenvasser Feher, Furman y Golombek (2005) señalan que "la educación en ciencias en el nivel medio ha girado tradicionalmente en torno a un programa de contenidos "canónicos", impartidos en clases teóricas magistrales, clases de laboratorio […] y clases de resolución de problemas"; pero que en la actualidad existe un nuevo enfoque de la enseñanza, que concibe al alumno como un sujeto que dispone de ideas previas sobre ciencia y que este elabora el conocimiento a través de interacciones con el contexto físico y social del aula. El aula es vista como el ámbito donde los estudiantes construyen sus aprendizajes en forma activa.

> Se trata pues de lograr que construyan esquemas de conocimientos que les permita adquirir una visión del mundo que supere los límites de su saber cotidiano y los acerque al saber elaborado en la comunidad científica. (Fumagalli, 2008: 5)

Así, el trabajo pedagógico-didáctico debe aspirar a la transmisión de conocimientos científicos, así como al logro de su comprensión y al desarrollo de valores en relación con el uso y utilidad de estos.

A partir de estos saberes, se busca que la población estudiantil disponga de conocimientos científicos y tecnológicos indispensables en la construcción de su ciudadanía, "la comprensión del mundo y el progreso de la humanidad" (Furió, Vilches, Guisasola, Romo, 2007: 365), así como el reconocimiento del papel de la ciencia y los aportes que desempeñan en la vida del hombre.

Recuperando los objetivos propuestos por Aikenhead (citado en Golombek, 2008) en el IV Foro Latinoamericano de educación, "pueden pensarse múltiples finalidades posibles de la enseñanza de la ciencia, con objetivos que llevan a prácticas completamente diferentes:

1. Ciencia para proseguir estudios científicos
2. Ciencia para tomar decisiones en los asuntos científicos-tecnológicos
3. Ciencias para trabajar en las empresas
4. Ciencia para seducir al alumnado (más relacionado con divulgación que con educación en ciencias)
5. Ciencia útil para la vida cotidiana
6. Ciencia para satisfacer la curiosidad
7. Ciencia como Cultura"

Siguiendo el pensamiento de Gimeno Sacristán, el docente es "un mediador decisivo entre el currículum establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten […], condicionando con ello toda la gama de aprendizaje de los alumnos" (Gimeno Sacristán, 1998: 197) cuyo papel es fundamental en el logro de los objetivos citados como en la enseñanza de los contenidos tanto científicos como tecnológicos. El docente visto desde esta perspectiva, es el comunicador de un currículum, cuyo modo de enseñanza posibilita o no la construcción de aprendizajes.

> Aprender con motivación, hacer interesante lo que se enseña, es garantía de que la apropiación subjetiva de la cultura ocurrirá y de que el aprendizaje significativo en estas condiciones generará actitudes positivas para seguir aprendiendo […] (Gimeno Sacristán, 2000: 114)

El pasaje por los niveles educativos que propone el sistema, los modos en que se concreta y resuelve este tránsito, suele ser entendido como "trayectoria, […] un recorrido, un camino en construcción permanente […]" (Nicastro y Greco, 2009: 23), el cual se realiza de forma

progresiva y lineal "prevista en los tiempos marcados por una periodización estándar que estipula niveles, grados, años: lo que llamamos una trayectoria escolar teórica." (Terigi, 2009: 11).

A lo largo del tránsito por los diferentes niveles y años del sistema el alumno debe sortear dificultades, a la vez que ir construyendo un repertorio de saberes que oficiarán de base para la construcción y consolidación de nuevos conocimientos en niveles educativos superiores. Tales saberes son producto de la elaboración subjetiva de cada estudiante, luego de atravesadas variadas experiencias personales y educativas.

El recorrido teórico antes desarrollado permite esbozar la problemática que se busca analizar a lo largo de este artículo, la cual se demarca mediante el siguiente interrogante:

- *¿Cómo incide la trayectoria formativa en la asignatura Física en los intereses para con la disciplina y en la no elección del Profesorado en Física como carrera de Nivel Superior*?

Por ello, el propósito de este artículo es:

- Describir la incidencia que tiene la formación recibida en el espacio curricular de Física en los intereses de los alumnos para con la asignatura y la posterior elección del Profesorado en Física como carrera de Nivel Superior.

Desde los inicios de la investigación aludida y posterior escritura de este artículo se sostienen anticipaciones de sentido que buscaron ser corroboradas a lo largo del estudio de la problemática. Entre estas se encuentran:

- Las causas que influyen en el bajo número de alumnos ingresantes a la carrera del Profesorado en Física están relacionadas con las trayectorias de formación en el espacio curricular de Física transitadas por los alumnos en el Nivel Secundario, experiencias que generan escaso interés y/o agrado por la materia Física y sus contenidos, lo cual incide de forma directa en la no elección del Profesorado como carrera de Nivel Superior.

METODOLOGÍA

La investigación fue de carácter descriptivo-interpretativo y fue realizada en el año 2015. Se utilizó una metodología cualitativa y cuantitativa. Ambas metodologías permitieron conocer y comprender los intereses que los alumnos le asignaban al espacio de Física en el Nivel Secundario, la forma de trabajo pedagógico desarrollado en la materia, su posible

incidencia en el interés hacia la disciplina, y las causas por las que los alumnos elegirían o no el Profesorado en Física. En segundo lugar, posibilitaron asignar valores de frecuencias a las respuestas y determinar tendencias y porcentajes de estas. La investigación fue realizada en una escuela secundaria del departamento de Valle Viejo, de la provincia de Catamarca. Fue un estudio de caso, entendiéndose a esta forma de trabajo como:

> […] aquellos que se realizan sobre una realidad singular, única e irrepetible […] Lo que caracteriza al "caso" es su singularidad, su especificidad frente a otras realidades […] (Ministerio de Educación y Ciencia, España, 2007: 28-29)

La escuela secundaria estudiada fue seleccionada según un criterio de accesibilidad, ya que la institución se encuentra dentro del radio de influencia del Instituto de Educación Superior "Estanislao Maldones", de la cual se receptan estudiantes para las carreras que ofrece el Instituto. Los alumnos del 6º año de la escuela conformaron una muestra de 15 alumnos, número de estudiantes que estaba presente al momento de aplicar la encuesta. El grupo encuestado cursaba la orientación de Ciencias Naturales. En el estudio se aplicó:

> […] el muestreo incidental [el cual] se produce cuando el investigador trabaja con una muestra a la que tiene directamente acceso por su cercanía: personas conocidas, sujetos con los que se relaciona cotidianamente, etc. (Ministerio de Educación y Ciencia, España, 2007: 55)

Las dos categorías (teóricas) de análisis que se consideraron en el artículo fueron: 1) *Trayectoria Formativa en el espacio curricular de Física*: de la cual se contemplaron tres subcategorías 1.a.) Dificultad en las materias del Secundario, 1.b) Interés por la materia Física y sus contenidos, 1.c.) Enseñanza de la Física. De la segunda categoría 2) *El Profesorado en Física:* se consideraron dos subcategorías, 2.a.) Elección del Profesorado y, 2.b.) Motivos por los que realizarían esta elección. En el presente trabajo se entiende por Categoría a:

> […] un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí. Esa palabra está relacionada a la idea de clase o serie. Las categorías son empleadas para establecer clasificaciones. […] Las categorías pueden ser establecidas antes del trabajo de campo, en la fase exploratoria de la investigación, o a partir de la recolección de los datos. (De Souza Minayo, 2003: 55)

Las técnicas de recolección de datos que se aplicaron fueron el buceo y el análisis documental de bibliografía vinculada a la temática. Encuesta semiestructurada, que contenía preguntas cerradas y abiertas, que fue aplicada a los alumnos del 6º año de la escuela estudiada. La encuesta fue elaborada tomando en consideración las categorías teóricas y las subcategorías definidas con anterioridad al trabajo de campo. En el caso de las categorías prácticas, estas se elaboraron a medida que se realizaba el procesamiento de los datos, y se avanzaba en el trabajo de campo.

De las categorías teóricas definidas, se derivaron subcategorías a partir de las cuales se pudo arribar a una comprensión más general de los aspectos que integraban la problemática tratada en la investigación.

Los datos cualitativos se procesaron siguiendo la línea del análisis Tipológico en el cual se llevaron a cabo procedimientos como:

> […] agrupar los datos en categorías significativas para el problema investigado. Para ello [fue] necesario: seleccionarlos, simplificarlos, resumirlos, clasificarlos. (Sagastizábal y Perlo, 2002: 136)

Previo al análisis de los datos se procedió al ordenamiento, numeración y cuantificación de las encuestas, para luego proceder a la elaboración de una base de datos que permitiera la obtención de porcentajes y la presentación de los datos en tablas.

RESULTADOS

Como se señaló anteriormente, la encuesta semiestructurada fue aplicada a 15 alumnos del 6° año de la Orientación Ciencias Naturales de una escuela secundaria del departamento de Valle Viejo, provincia de Catamarca, por medio de la cual se obtuvo información sobre la trayectoria formativa en el espacio curricular de Física y las posibilidades de elección del Profesorado en Física. Los resultados fueron descriptos y presentados en tres tablas en función de las categorías y las subcategorías estudiadas.

Categoría N°1: Trayectoria Formativa en el espacio curricular de Física

Subcategoría 1.a) Dificultad en las materias del Secundario

Una de las preguntas que integró la encuesta fue: ***¿Podrías decirnos cuál de estas materias te resultan más complicadas?***

Tabla Nº 1: Materias del Secundario que les resultan complicadas a los alumnos

Asignatura	Cantidad de alumnos que		Porcentaje de alumnos que	
	Seleccionaron	No Seleccionaron	Seleccionaron	No Seleccionaron
Matemática	7	8	47%	53%
Biología	4	11	27%	83%
Física-Astronomía	12	3	80%	20%
Química	3	12	20%	80%
Lengua	1	14	7%	93%

Fuente: *Encuesta realizada a alumnos de 6° año de una escuela secundaria del departamento de Valle Viejo, provincia de Catamarca.*
Nota*: En esta pregunta los alumnos consideraron más de una materia como complicada, por ello la cantidad de respuestas (27) supera a la cantidad de alumnos encuestados (15). Los porcentajes para cada asignatura se calcularon sobre el total de alumnos encuestados.*

Los alumnos del 6º año calificaron como complicadas materias que forman parte del campo de las ciencias naturales o que están directamente ligadas al aprendizaje de estas.

Las asignaturas mencionadas mayoritariamente fueron Física (porcentaje al que se suma el valor de Astronomía) y Matemática, ciencias directamente relacionadas, ya que la comprensión y resolución de los problemas de Física sólo son posibles si se cuenta con conocimientos previos en operaciones y procedimientos matemáticos.

Cuando se les preguntó: ***¿Por qué consideras que son difíciles de aprender?***, los alumnos vincularon las dificultades que enfrentaban en estas materias a causas motivacionales y de aprendizaje.

En ambos casos, se obtuvieron porcentajes idénticos, el 47%, valor que representa a 7 alumnos en cada caso, sólo 1 alumno no respondió, el 6%.

El factor motivacional emergió a través de respuestas del tipo: "No me interesa […]"; "No me llama la atención […]"; "No me gustan estas materias […]".

En lo vinculado al factor Aprendizaje las materias fueron definidas por los alumnos como: "Son difíciles de comprender"; "Los contenidos son muy complicados […]"; "Física es complicada porque es muy amplia […]".

Así, las expresiones de los estudiantes reflejaron que las materias definidas como "complicadas" eran aquellas que les demandaban procesos de razonamientos específicos, que para algunos alumnos eran de difícil realización. Esta situación influiría en el agrado e interés por la materia ya que su comprensión y apropiación requerirían un esfuerzo extra.

Subcategoría 1.b.) **Interés hacia la materia Física y sus contenidos**

Con el fin de determinar el interés que los estudiantes le otorgaban al estudio de la materia Física dentro de la formación general del Secundario, en primera instancia se les indagó sobre la representación que tenían sobre **la importancia de la asignatura**, y, en un segundo momento, sobre el **interés otorgado a sus contenidos.**

En lo relacionado con la importancia que le asignaban a la materia Física dentro de la formación del Secundario, las respuestas mostraron que el 33 % de los estudiantes le daba mucha importancia señalándose como motivos:

"Me da la base que necesito para mi ingreso (a una futura carrera)";"[…] Para algunas carreras se la necesita";"Es importante porque en el ingreso (a una carrera) me toman Física", etc.

Por otra parte, el 40% de los estudiantes señaló que le atribuía poca importancia a la materia, con respuestas del tipo: "No le doy mucha importancia"; "Un poco […]"; "No mucha […]"

El 6 % restante respondió: "No entiendo esa materia", mientras que el 20% de los encuestados no respondió.

Los resultados mostraron que algunos alumnos encuestados le otorgaban importancia al aprendizaje de la Física, ya que les daría la base propedéutica para la continuación de estudios en niveles superiores., mientras que otro grupo dijo no atribuirle importancia a la Física dentro de su formación.

De lo descripto se puede inferir que el mayor porcentaje de los estudiantes indagados desconoce el valor de la Física dentro de su formación. Esto pudo observarse debido al importante porcentaje de alumnos que no respondió al interrogante, el 47%, lo cual hace suponer que ignoraban la riqueza y utilidad que tiene esta unidad curricular en su educación.

Sólo el 30% de las respuestas evidenciaron que la formación que otorgan las materias del Secundario, y la Física en particular, les brindan a los alumnos un sustento de conocimientos básicos para la continuación de los estudios en el Nivel Superior, sin los cuales sería dificultoso el ingreso y la continuidad en la mayoría de las carreras. Esto pone de manifiesto que los saberes construidos en el tránsito por el sistema educativo poseen un carácter propedéutico.

En lo relacionado a la pregunta: ***¿Qué interés te despiertan los temas (contenidos) de Física que vienes estudiando?*** las respuestas hablaron de: **Mucho interés** y **Poco interés**. Es importante destacar que en la encuesta se les presentaron las opciones: "Todo mi interés", "Mucho interés", "Poco interés" y "Ningún interés".

Un 40% de los encuestados le otorgó **mucho interés** al estudio de los contenidos de Física, afirmando que los necesitarían para la continuación de los estudios en el Nivel Superior.

Algunas de las respuestas que fundamentaron este marcado interés fueron:

"Sé que me sirve mucho en la facultad"; "La necesito para el ingreso a la carrera"; "[…] Porque la mayoría de las carreras requieren el estudio de la Física para su ingreso".

A su vez, el 47% de los alumnos dijeron darle **poco interés** a los contenidos de Física. Sus respuestas mostraron:

Escasa dedicación al estudio de la materia: "No tenía ganas de estudiar".

Desagrado: "[…] No es de mi gusto".

Falta de motivación: "No me llama la atención".

Dificultad en su aprendizaje: "Me resulta complicada".

De esta manera, las respuestas mostraron que la falta de interés hacia la materia Física se debía a una variedad de causas diferentes según cada alumno. Así, el 20 % expresó no llamarle la atención y el 7% dijo no otorgarle valor por no ser una materia de ese año académico (6° año). Este último argumento fue mencionado en más de una oportunidad por los alumnos, pese a que esta unidad curricular sí conforma la currícula del Nivel y del año, pero bajo la denominación de *Astronomía*, la cual pareciera no ser identificada por los estudiantes como disciplina de la Física o como una materia ligada a esta ciencia.

Otro de los interrogantes ligados a esta categoría fue: ***¿Durante el cursado de la materia de Física te ha surgido alguna dificultad para aprender sus contenidos? ¿Qué tipos de dificultades tuviste***?

Un significativo porcentaje de alumnos dijo haber tenido que atravesar obstáculos, entre los que se mencionaron: "problemas muy complicados", "problemas de aplicación de fórmulas", "problemas para comprender fórmulas y razonar", etc. También se mencionó la frase: "odio [la] físico/química". Sólo un porcentaje menor, dijo no haber tenido escollos durante el cursado. Un número muy bajo de alumnos no respondió a este interrogante.

El número y variedad de respuestas expresadas ante este interrogante vuelven a mostrar la dificultad de los alumnos en la comprensión de los contenidos de Física, al igual que con la aplicación de fórmulas y la resolución de problemas propios de la ciencia. Los datos se presentan a continuación en la **Tabla Nº 2**.

Tabla Nº 2: Interés y dificultad en el cursado de Física

Interés por contenidos de Física			Dificultad en el aprendizaje de Física		
Mucho interés	Poco interés	No responde	Sí	No	No responde
6	7	2	8	4	3
40%	47%	13%	53%	27%	20%

Fuente: *Encuesta a alumnos de 6° año de una escuela secundaria del departamento de Valle Viejo, provincia de Catamarca.*

Con los resultados a la vista, se puede observar que el mayor porcentaje de los alumnos, el 47%, tiene poco interés por el estudio de la Física, aproximándose al 53% de los alumnos que enfrenta dificultad en su aprendizaje.

Sub-categoría 1.c.) **Enseñanza de la materia Física**

Cuando se les preguntó a los alumnos si el interés por la materia Física estaba relacionado con la manera en que se enseñaban sus contenidos gran parte de los encuestados, el 60%, dijeron que sí, afirmando no estar de acuerdo con la metodología que se utilizaba para su enseñanza.

En contrapartida, los alumnos encuestados propusieron que la metodología fuera:

"Teórico y práctico, con experimentos […]"; "Clases más interactivas […]"; "[…] Explicar de modo entendible […]"; "[…] Profundizando para mayor atención de los alumnos […]"; "Con ejemplos, que podamos entender mejor (ejemplos diarios que podamos comprobar)"; "Con más ganas".

Los alumnos que respondieron que no incidía la enseñanza con el interés y agrado mostrado por la Física representaron un 20%, de los cuales sólo un alumno refirió: "Que se entienda, pero sin interés no sé qué se puede estudiar", demostrando que no se puede estudiar algo que no se entiende, que no produce gusto e interés, o que produzca desagrado al alumno. El 20% de los encuestados no respondió a este interrogante.

La metodología utilizada por el docente de la asignatura fue considerada por gran parte de la muestra como no apropiada para lograr el interés y la comprensión de la materia, conjunto de situaciones que influirían en la posterior no elección del Profesorado en Física como carrera de Nivel Superior.

Categoría N° 2: El Profesorado en Física

Subcategoría 2.a-b) Elección del Profesorado y motivos por los que realizarían esta elección.

Una de las preguntas de la encuesta fue: ***¿Pensaste en algún momento optar por un carrera de perfil docente, es decir, en algún Profesorado?*** Se debe destacar que un 53% de los alumnos contestó que sí. Esto permite deducir que los alumnos del Secundario tienen mucho interés en transitar carreras de formación docente en el Nivel Superior. Evidentemente, el Profesorado en Física no se encontraba entre las carreras docentes elegidas por los alumnos.

En vistas a comprender los factores causantes de la problemática, se recuperaron dos aspectos. Por un lado, si los alumnos elegirían el Profesorado en Física y, por otro, los motivos por los que realizarían esta elección o no. La información que se obtuvo se presenta a continuación en la **Tabla Nº 3**.

Tabla N° 3: Elección del Profesorado en Física como carrera de Nivel Superior

Elección del Profesorado en Física		Cantidad de alumnos		Porcentaje de alumnos
SI	Me gusta mucho	2		13%
NO	Porque no	1	12	80%
	No me llama tanto la atención como para estudiar esa carrera	1		
	Hay otras carreras que despiertan interés en mí, en cambio esta materia muy poco	1		
	No es lo que quiero estudiar	1		
	No, ya decidí estudiar otra carrera	1		
	Ya tengo pensado que estudiar y que va a ser de mi futuro	1		
	Es complicada	1		
	Es complicada, preferiría Química	1		
	La docencia no me gusta	1		
	No es lo que quisiera seguir a futuro	1		
	No es de mi agrado, o será que no le entiendo mucho y no me termina de atrapar	1		
	No me lo he planteado, no lo tenía pensado	1		
No responde		1		7%

Fuente: *Encuesta a alumnos de 6° año de una escuela secundaria del departamento de Valle Viejo, provincia de Catamarca.*

Los resultados fueron contundentes y desalentadores ya que permitieron observar que un escaso porcentaje de alumnos (el 13%) mostraba interés en cursar el Profesorado en Física, justificando su decisión mediante la expresión "Me gusta mucho", a diferencia del 80% restante que negó la posibilidad de elegirlo como carrera de Nivel Superior.

Entre los motivos expresados para justificar la decisión se encontraban: "No me llama tanto la atención como para estudiar esa carrera", "Hay otras carreras que despiertan interés en mí, en cambio esta materia muy poco", "Es complicada, preferiría Química", "La docencia no me gusta,". Sólo un estudiante no respondió a este interrogante.

Así, las respuestas de los alumnos evidenciaron desinterés por elegir el Profesorado en Física como carrera de Nivel Superior, lo cual se vinculó, en parte, a las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes que dictaban la materia en el Secundario, como al escaso agrado hacia los contenidos de la ciencia, aspectos a los que se les sumaron las representaciones de los alumnos respecto de la Física, la cual fue considerada por estos como compleja.

Lo referido por los estudiantes permitió comprobar que la trayectoria formativa en el espacio curricular Física juega un papel preponderante en la elección de la carrera del Profesorado en el Nivel Superior.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para la realización del presente apartado, se consideraron investigaciones vinculadas directamente a la problemática, como informes que dentro de sus resultados incluían algunas de las categorías de análisis consideradas en el presente artículo.

En primer lugar, se rastrearon investigaciones relacionadas con la ***Subcategoría 1.a) Dificultad en las materias del Secundario***. Una de las investigaciones recuperadas fue la dirigida por María del Socorro Elizondo Treviño titulada "Dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Física", realizada en el año 2013, la cual entre sus resultados demostró que uno de los problemas con la enseñanza de la Física en el Secundario radicaba en la oposición existente entre la visión del profesor sobre el contenido, y la percepción que tenían los estudiantes. También que los docentes utilizaban en sus clases métodos propios de la enseñanza tradicional, la cual está orientada hacia la transmisión del conocimiento y no hacia el aprendizaje.

Para este estudio se consideraron los contenidos del programa de Física de la Preparatoria de la Universidad Autónoma de Nuevo León. A fin de constatar el problema de investi-

gación, la autora aplicó encuestas a estudiantes y maestros, diseñó tareas de laboratorio y problemas de Física.

En el marco de la investigación, se analizaron los factores que incidían en el aprendizaje de la Física mediante técnicas cuantitativas y cualitativas cuyos resultados demostraron que los alumnos consideraban importante el aprendizaje de la Física, aunque reportaban olvidarlo fácilmente. Afirmaban tener dificultades para comprender los enunciados de la materia, así como para realizar las operaciones matemáticas requeridas en la aplicación de las fórmulas. Respecto a las encuestas realizadas a maestros, los resultados obtenidos mostraron que los alumnos tenían dificultad para interpretar enunciados en problemas de Física y en la comprensión de los conceptos matemáticos.

En la investigación realizada con los alumnos de la escuela secundaria del departamento de Valle Viejo se obtuvieron resultados similares: dificultades en la aplicación de fórmulas y la resolución de problemas y el requerimiento de clases más activas con explicaciones claras y centradas en la realización de experiencias.

En lo relacionado con la ***Subcategoría 1.b) Interés por la Física y sus contenidos***, se recuperó la investigación realizada por Jordi Solvis, Rosa Montserrat y Carles Furió titulada "El desinterés del alumno hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza", realizada por la Universidad de Valencia. En este estudio se utilizó un diseño múltiple y convergente, aplicándose como instrumentos de construcción de datos a las Pruebas de la Universidad de Valencia (PAU), las entrevistas a grupos y cuestionarios a alumnos del Secundario, encuestas a docentes y análisis de la bibliografía utilizada por estos.

En los resultados obtenidos al interrogante: *¿Cuáles son las causas de desinterés hacia la Física y la Química?* dos grupos de estudiantes secundarios de 3° y 4° año (46 y 45 alumnos, respectivamente), manifestaron en un 78,8 % que las clases son aburridas y difíciles. Un 85,5%, expresaron que existen demasiadas fórmulas y que no realizan prácticas de laboratorio. Un 41,7%, relacionó este desinterés con razones vinculadas al profesor, su enseñanza y programación.

En cuanto se les solicitó a los estudiantes que mencionaran temas que contribuirían al interés por el estudio de las ciencias, un 54,2% mencionó la realización de prácticas de laboratorio, un 29,2% refirió que las clases sean más amenas y un 16,7 % que se trabaje la transferencia de los contenidos a la vida cotidiana.

Otro de los aspectos indagados por medio de los instrumentos aludidos anteriormente fue acerca del valor (utilidad y contribución de la ciencia). En este punto las respuestas negativas fueron significativamente elevadas ya que el 66,7% de los estudiantes encuestados

consideró que la Física y la Química no les aportan ningún valor en particular. Asimismo, los resultados mostraron que un 84% de los alumnos de 3° año del Secundario encuestados sostiene esta visión y un 46% de los de 4° año.

Los resultados mostraron que existe una clara desvalorización hacia el aprendizaje de las ciencias por parte de los alumnos del Secundario, quienes definen a las materias de este campo como aburridas, difíciles, alejadas de la vida cotidiana y sin futuro profesional. También expresaron que la enseñanza en ciencias debe contemplar trabajos de laboratorio, clases más interactivas y con ejemplos y que las explicaciones de los docentes deberían realizarse de forma tal que pudieran entenderse.

Otro de los estudios considerados fue el dirigido por María Cristina Villata, denominado "Saber hacer y saber enseñar Ciencias Naturales en la escuela secundaria. Un estudio de casos en cuatro escuelas de la Provincia de Chubut", proyecto N° 598, aprobado en convocatoria 2008 del INFD.

En esta investigación se indagó sobre las concepciones que los docentes tienen acerca del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje y los modos en que incorporan los recursos pedagógicos (laboratorio y TIC) para lograr apropiaciones significativas.

Entre los resultados obtenidos con los docentes se mencionaron: dificultad por la falta de interés-motivación de los alumnos hacia los contenidos de las ciencias naturales. En este punto, se resaltó como aspecto obturador del proceso de enseñanza la escasez de saberes básicos de la materia, los cuales, sostienen los docentes, deberían haberse apropiado con antelación, a lo que se sumaba la escasa atención de parte de los alumnos.

Los resultados expresados en las investigaciones consideradas coinciden directamente con los obtenidos en la investigación realizada por nuestro equipo, ya que los alumnos de la secundaria del departamento de Valle Viejo no atribuyen importancia al aprendizaje de la Física dentro de su formación y refirieron otorgarle poco interés al estudio de la materia y sus contenidos por ser de difícil comprensión, representando la materia como complicada.

En lo referente a la ***Subcategoría 1.c) Enseñanza de la Física***, se recuperó la investigación denominada "Los alumnos y la autoridad docente ¿crisis de sentido?", que fue llevada a cabo por Claudia Daniela Giacobbe y Luis Francisco Merino, cuyo proyecto fuera aprobado en la II Convocatoria a Proyectos Concursables de Investigación Educativa. La investigación fue realizada en el año 2012, en el marco del Instituto Superior de Formación Docente "Domingo Savio", de la provincia de Córdoba. El estudio se desarrolló en dos Institutos Provinciales de Educación Media (IPEM Alcina y Gorriti), siguiendo una metodología cua-

litativa, utilizándose como técnicas de recolección de datos las entrevistas a grupos focales y la observación no participante.

Entre los aspectos indagados se encontraba ***Lo que los alumnos esperan del docente***. Las respuestas de los estudiantes apuntaron a señalar las expectativas que tenían en relación con la práctica de los profesores, dejando en evidencia que la disposición hacia la tarea de enseñanza era altamente valorada por los alumnos, ya que es propia y específica de su rol en el sistema educativo. Los entrevistados sostuvieron que la labor de los profesores debía estar centrada en hacer las clases interesantes, explicar los contenidos de la materia, mostrar entusiasmo en lo que se enseña.

Otro de los estudios consultados fue el desarrollado por Inés Dussel, Andrea Brito y Pedro Núñez, denominado "Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina". El trabajo involucró a distintas zonas del país, entre estas la ciudad de Buenos Aires y 24 partidos del conurbano bonaerense y las regiones del NOA, NEA, región Pampeana, Patagónica y Cuyo. En el estudio se aplicó una metodología cualitativa y cuantitativa, utilizándose como técnicas de elaboración de datos las encuestas y entrevistas grupales aplicadas a alumnos y docentes de escuelas públicas y privadas.

Uno de los aspectos trabajados en esta investigación consistió en recuperar tanto la voz de los docentes como la de los alumnos, saber qué función le otorgaban los alumnos a la Escuela Secundaria y a la formación que en ella recibían.

Un 44% de los alumnos encuestados, señaló que el tránsito por la escuela les servía porque les posibilitaría continuar con estudios superiores, ya que en la escuela aprendían a razonar y comprender los temas de estudio. Los estudiantes dijeron considerar el Nivel Secundario como una oportunidad para incorporar saberes y herramientas para acceder al Nivel Superior e incorporarse al mundo laboral. Esta respuesta fue mayoritaria entre las mujeres, 46,5%, y señalada por alumnos de escuelas públicas y privadas de sectores medios y altos.

Por otro lado, en lo referente al interrogante *¿Qué es lo más importante que aprendiste en la escuela?* las respuestas ubicaron en segundo lugar a los contenidos vinculados a las disciplinas escolares, mencionándose entre estas a Historia, Matemática, Física, Psicología, los Talleres (escuelas técnicas), Computación, Educación Sexual, entre otras. Las respuestas alcanzaron un valor del 25,2%, considerando la población total, pero en los alumnos de sectores populares este porcentaje ascendía a un 33,7%.

En lo relacionado con el interrogante *¿Qué es para los alumnos un buen docente*? las respuestas apuntaron a la forma de trabajo didáctico de los profesores en el aula. La opción

más elegida fue la que hacía referencia a explicar bien (32,9%) y saber acerca de la materia (31,1%). Por otra parte, un 18,8% expresó que los buenos docentes son aquellos a quienes les gusta lo que enseñan y lo demuestran.

Otra investigación analizada fue la dirigida por la profesora Nancy Edith Fernández, denominada "Análisis de las estrategias de enseñanza de los docentes de ciencias naturales en dos escuelas medias públicas de Tierra del Fuego", proyecto N° 408, aprobado en convocatoria 2008 del INFD. Este estudio se concretó en dos escuelas ubicadas en Ushuaia y Río Grande en los años 2009-2010. Siguió una metodología cualitativa y se utilizó como técnica de elaboración de datos la entrevista en profundidad y la encuesta semiestructurada.

En el caso de esta investigación, los resultados dejaron en evidencia que los docentes utilizaban como estrategia pedagógica predominante la exposición magistral, desde la cual se buscaba promover una distribución homogénea de los contenidos. El trabajo basado en la consulta de libros o fotocopias fue mencionado como otro de los modos de contacto con el conocimiento propuesto desde las cátedras, sugiriéndose, asimismo, la ejercitación en la resolución de problemas, no apelándose a formas de enseñanza innovadoras, salvo algunas experimentos realizados en clase.

En el análisis de las tres investigaciones antes aludidas, se detectó una fuerte correspondencia con los datos obtenidos en el estudio al que refiere el presente artículo, especialmente en lo que hace al papel propedéutico atribuido al Nivel Secundario, en el entendido de que brinda a los estudiantes las herramientas cognitivas y conceptuales para el ingreso a carreras de Nivel Superior.

Los resultados de nuestro estudio y de las investigaciones citadas mostraron que los alumnos reconocen que la actividad del docente debe apuntar a proponer explicaciones de los temas de Física que sean comprensibles, y que en su desempeño se evidencie entusiasmo hacia su tarea, aspecto que en la investigación que nos compete fue resaltado como un aspecto faltante. Asimismo, los estudiantes señalaron la necesidad de un desarrollo de los contenidos que contemple experiencias ligadas a los temas y a situaciones de la vida cotidiana.

En el caso de la ***Categoría 2. y sus Subcategorías a-b) El Profesorado en Física: Elección del Profesorado y motivos por los que realizarían esta elección***, se consideró a la investigación dirigida por Carmen Juana Rosas, titulada "Motivaciones para la elección profesional y actitudes ante el aprendizaje de los alumnos/as ingresantes a la carrera de Profesorado de la Educación Primaria en Villa del Totoral, Cruz del Eje y Deán Funes", proyecto Nº 1.142, aprobado por INFD en convocatoria 2010.

En el marco de esta investigación, se estudiaron aspectos vinculados a la elección de una carrera, siendo el aspecto motivacional el más resaltado. Los alumnos dijeron elegir el Profesorado de Primaria porque les agradaba la carrera docente, porque se adecuaba a su proyecto de vida, porque les gustaban los niños y la enseñanza.

De esta manera, los resultados mostraron que se elige una carrera de Nivel Superior si esta despierta gusto, agrado hacia la actividad que implica y ofrece estabilidad laboral. Estas respuestas confirmaron lo que ocurren con los alumnos de la escuela secundaria del departamento de Valle Viejo. Estos estudiantes se niegan a elegir el Profesorado en Física y esto ocurre porque la carrera, pese a brindarles estabilidad laboral una vez recibidos, no logra despertar el interés necesario para elegirla como carrera de Nivel Superior.

CONCLUSIONES

Es necesario reconocer que el presente artículo presenta ciertas limitaciones por hacer referencia sólo a un estudio de caso, el cual se centra en un contexto institucional específico y en una muestra acotada de alumnos, por tal motivo no cumple con los criterios de representatividad adecuados que permitan trasladar los resultados a otras poblaciones estudiantiles.

Además, no podemos dejar de señalar que el artículo contempla sólo algunos de los aspectos indagados en la investigación, lo cual puede constituir otra de las limitaciones que se deben tener presentes al momento de analizar las aportaciones del trabajo.

Pese a lo mencionado, la validez del estudio reside en que los resultados muestran claramente los sentidos que los estudiantes secundarios le otorgan a la ciencia Física y a sus contenidos, como también a la metodología aplicada por el docente en su desarrollo, resultados que coinciden con otras investigaciones acerca de la ciencia tomadas como referencia.

La investigación realizada por el equipo de trabajo, como los resultados hallados en otras investigaciones, revelan que la trayectoria formativa en el espacio curricular de Física se construye, en parte, por incidencia de la experiencia de aprendizaje desarrollada durante el cursado de la materia, en la cual juegan un papel preponderante las formas pedagógicas de trabajo propuestas por los docentes para el desarrollo de los contenidos.

A partir de los análisis, pudo inferirse que la experiencia formativa en la materia Física son altamente influidas por la metodología utilizada en la enseñanza de la ciencia, la cual pareciera no ser la adecuada para despertar interés por ella, lo que provoca un fuerte impacto en el Nivel Superior, en especial en el Profesorado en Física, ya que este prácticamente no es

elegido por los estudiantes como carrera de Nivel Superior. Sin embargo, la investigación reveló que esta asignatura sí cumple el papel propedéutico necesario para el estudio de algunas carreras universitarias o terciarias.

Los resultados también muestran que el mayor obstáculo que atraviesan los alumnos durante el cursado de la materia Física está relacionado con la aplicación de fórmulas, la comprensión de sus temáticas y la resolución de problemas, razones por las que los alumnos reclaman por explicaciones claras y entendibles por parte del docente.

Se considera oportuno revisar las metodologías utilizadas por los docentes de los Profesorados en Física, ya que estos, según lo manifestado por los alumnos, no estarían formando a los futuros profesores en el despliegue de modos de desarrollo de los contenidos más prácticos e interactivos, centrados en la investigación y la experimentación, formas de trabajo altamente demandadas por los estudiantes.

Cabe inferirse que un cambio en las propuestas de trabajo áulico en la Secundaria podría generar un cambio de actitud de los estudiantes hacia la materia y un consecuente desarrollo del interés hacia los contenidos y un posible incremento en la elección del Profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

DE SOUZA MINAYO, M. C., FERREIRA DESLANDES, S., CRUZ NIETO, O. y GOMES, R. (2003). *Investigación social: teoría, método y creatividad.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

DUSSEL, I., BRITO, A. y NUÑEZ, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/IDussel/Libros-Dussel/MasAllaDeLaCrisis.pdf?ver=2013-10-02-142848-357)

ELIZONDO TREVIÑO, M. del S. (2013). "Dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje de la Física". En *Presencia Universitaria*, No. 5, pp. 70-77. Recuperado de http://eprints.uanl.mx/3368/1/Dificultades_en_el_proceso_ense%C3%B1anza_aprendizaje_de_la_F%C3%ADsica.pdf

FURIÓ, C.; VILCHES, A.; GUISASOLA, J. y ROMO, V. (2001). "Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria. ¿Alfabetización científica o preparación propedéutica?". En *Enseñanza de las ciencias* 19 (3), pp. 365-376. Recuperado de http://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/45419/243413.pdf?sequence=1&isAllowed=y

FURIÓ, C; MONTSERRAT, R. y SOLVES, J. (2007). "Desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza". En *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (*21*), pp. 91-117. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2475999

FERNÁNDEZ, N. y otros (2008). "Análisis de las estrategias de enseñanza de los docentes de ciencias naturales en dos escuelas medias públicas de Tierra del Fuego". (Proyecto N° 408 Convocatoria 2008 INFD) Tierra del Fuego, Argentina, Instituto Provincial de Enseñanza Superior Florentino Ameghino. Recuperado de http://cedoc.infd.edu.ar/upload/proyectos/408.pdf

FUMAGALLI, L. (2008). "La enseñanza de las ciencias naturales en el Nivel Primario de educación formal. Argumentos a su favor". Recuperado de http://supervisionp108.org/trayecto/Trayect%20formativo%20sesion%201%202007-2008/ANEXO%201%20LAURA%20FUMAGALI.pdf

GELLON, G.; ROSENVASSER FEHER, R.; FURMAN, M. y GOLOMBECK, D. (2005). La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla. Buenos Aires: Paidós. En http://lcve.mincyt.gob.ar/downloads/LCVE-materiales-01.pdf

GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GONZÁLEZ MAURA, V. (2009). "Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 51, p. 3.

GOLOMBEK, D. (2008). *Aprender y enseñar ciencias: del laboratorio al aula y viceversa*. IV Foro Latinoamericano de Educación. Aprender y Enseñar Ciencias. Desafíos, Estrategias y Oportunidades. Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado de http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD23/contenidos/biblioteca/pdf/documentobase_golombek.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA (2007). *La investigación en la Práctica educativa: Guía metodológica de Investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Catálogo de Publicaciones MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA PROVINCIA DE CATAMARCA (2008). *Diseños Curriculares. Educación Secundaria Obligatoria. Tomo 1. Ciclo Básico*. En http://web.catamarca.edu.ar/sitio/images/documentos/DisenosCurriculares/Tomo_01_-_Ciclo_Basico.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2008). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa.* En http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002541.pdf

NICASTRO, S. y GRECO, M. B. (2.009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Santa Fe: Homo Sapiens.

ROSAS, C. J., OZÁN, M., GUAZZINI, G. y BARRERA, F. (2010). "Motivaciones para la elección profesional y actitudes ante el aprendizaje de los alumnos/as ingresantes a la carrera de Profesorado de Educación Primaria en Villa del Totoral, Cruz del Eje y Deán Funes". (Proyecto N° 408 Convocatoria 2010 INFD). Villa del Totoral, Argentina, Escuela Normal Superior Villa del Totoral. Recuperado de http://cedoc.infd.edu.ar/upload/proyectos/1142.pdf

SAGASTIZÁBAL, M. A. y PERLO, C. L. (2002). *La Investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía.

TERIGI, F. (2009). Clase 1: "Detrás, está la gente". Seminario virtual de formación: Lecturas acerca de las políticas educativas de inclusión e igualdad. Buenos Aires: Organización de Estados Americanos.

VILLATA, M. C., CARDOZO, S., YEPES, M., HERRERA, E. y ÁVILA, C. (2008). "Saber hacer y saber enseñar Ciencias Naturales en la escuela secundaria. Un estudio de casos en cuatro escuelas de la Provincia de Chubut". (Proyecto N° 598 Convocatoria 2008 INFD). Chubut, Argentina. Instituto Superior de Formación Docente Nº 807 Perito F. Moreno. Recuperado de http://cedoc.infd.edu.ar/upload/proyectos/598.pdf

MODALIDADES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN UN PROFESORADO DE QUÍMICA DE CHACO

Mario Rolando MOLINA
rolando1908@yahoo.com.ar

Laura Cecilia CAYRÉ
lauracecayre@gmail.com

Rosa Magdalena OSICKA
r.rosamagdalena@gmail.com

Instituto de Educación Superior "Juan José Gualberto Pisarello"
Quitilipi, Chaco

RESUMEN

Esta propuesta abordó la Evaluación en un Profesorado en Química de un instituto de formación docente de Chaco. Se exploraron las modalidades evaluativas adoptadas y los instrumentos administrados.

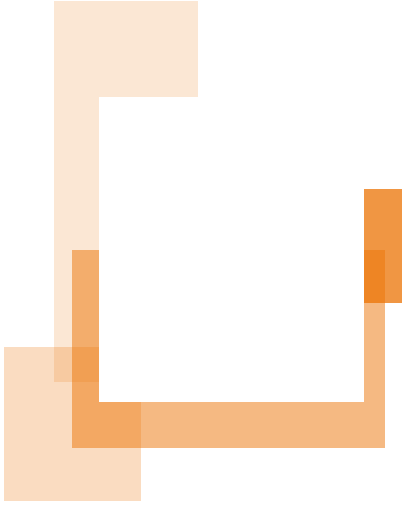
Se planteó una investigación exploratoria y descriptiva para obtener una mirada más certera respecto del recorte mencionado de la temática abordada. El tratamiento de los datos obtenidos fue de carácter cuali-cuantitativo.

El trabajo se orientó a conocer y describir las modalidades e instrumentos de evaluación que emplean docentes de un Profesorado en Química de Chaco. Presentó las características de un estudio de caso.

Se examinaron los proyectos áulicos para obtener información sobre instancias e instrumentos de evaluación. Se administraron, además, una encuesta con preguntas abiertas y cerradas; como también una entrevista semiestructurada en profundidad para obtener pareceres de los profesores respecto de los aspectos evaluativos mencionados. Se desarrolló, además, una entrevista en profundidad al Director de Estudios del Profesorado en cuestión para completar y triangular la información.

De lo indagado puede apreciarse que los instrumentos más empleados fueron la Evaluación escrita y la Exposición oral, recurriéndose a otros en menor cuantía. Las modalidades evaluativas sobresalientes son la Evaluación parcial y la Evaluación final. En ambas se focalizan en los contenidos abordados y procesos apropiados. A partir de los resultados surgieron potenciales temas de investigación para el Nivel Superior.

Palabras clave: Evaluación del Estudiante - Evaluación en el Nivel Superior - Formación de Docentes - Instrumentos de Evaluación - Modalidades de Evaluación



INTRODUCCIÓN

> La evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, cómo el qué y cómo se aprende. Dime qué evalúas y te diré qué y cómo enseñas (y qué y cómo tus alumnos aprenden).
> (Sanmartí, 2008: 19)

Marcia Prieto y Gloria Canteros (2008) afirman: "no es posible considerar la enseñanza y la evaluación como procesos neutros o inocuos, no sólo porque influyen en la calidad de los procesos formativos y producen efectos en los estudiantes que les impactan de manera crítica sino que constituyen un reflejo de las concepciones de los profesores".

Desde una mirada más inclusiva la evaluación proporciona información no sólo del nivel de aprendizaje de los estudiantes, sino también, indicios de la eficacia de la enseñanza (Jackson, 2002 citado en Prieto y Contreras, 2008).

Asistimos, en Argentina, a un proceso de cambio curricular en las carreras de formación docente, dirigido fundamentalmente a mejorar la calidad educativa de la formación inicial. La evaluación es fundamental para tender hacia ella, tal como lo sostiene Casanova (1999): "La calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación". La rigurosidad debe entenderse como posición crítica y reflexiva frente al rol de la evaluación en los procesos educativos y, particularmente, en la valoración del desempeño de los estudiantes (Córdoba Gómez, 2006).

En el marco de este proceso de cambio a partir de políticas educativas que atraviesan el Nivel Superior en dirección a la formación docente situada y contextualizada, indagar sobre las prácticas evaluativas de los docentes del Profesorado de Química en el Chaco no sólo es propicio, sino también necesario para responder a los actuales requerimientos de la formación de calidad.

La estructura curricular del Profesorado para la Educación Secundaria en Química consta de cinco trayectos formativos, articulados entre sí, que operan como organizadores de contenidos. Cada trayecto consta de unidades curriculares orientadas a proporcionar saberes y competencias específicos para la formación docente.

El cambio curricular de los últimos años implica para la formación docente cambios en cuanto al cursado de las unidades curriculares, como también a los sistemas de evaluación y acreditación de los aprendizajes de los estudiantes en cada uno de ellos. Al respecto, la normativa vigente presenta la dificultad de no explicitar adecuadamente modelos de evaluación a emplear.

En la institución donde se desarrolló la investigación existen algunos acuerdos respecto de los instrumentos de evaluación a utilizar en las diversas instancias, los criterios a aplicar, los alcances y el nivel de exigencia, pero la mayoría de las decisiones al respecto quedan sujetas a las determinaciones particulares de los profesores. Con respecto a las evaluaciones finales, si bien hay consenso acerca de implicar la oralidad, cada docente las desarrolla según criterios propios.

A partir de lo anteriormente expuesto se planteó como finalidad del trabajo la necesidad de indagar acerca de las modalidades e instrumentos involucrados en las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes del Profesorado para Educación Secundaria en Química, que se dicta en un Instituto de Educación Superior de Chaco.

De aquí se derivaron las siguientes preguntas de investigación que orientaron y direccionaron el presente trabajo:

- ¿Cuáles son las modalidades evaluativas empleadas más frecuentemente en las unidades curriculares del Profesorado en Química del Instituto Pisarello?
- ¿Qué instrumentos evaluativos utilizan habitualmente los profesores de la citada carrera?

A partir de aquí surgieron los siguientes objetivos para el presente trabajo:

- Identificar las modalidades e instrumentos evaluativos empleados en el Profesorado en Química del Instituto Pisarello.
- Analizar las finalidades implicadas en los instrumentos construidos por los docentes del Profesorado en Química del Instituto Pisarello.

El presente trabajo, por sus características y los objetivos propuestos, se enmarca en un proceso de investigación exploratorio descriptivo fundado en el paradigma interpretativo.

Los estudios exploratorios tienen por finalidad examinar un problema de investigación poco estudiado o que no se ha abordado antes. Permiten familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular (Hernández Sampieri y otros, 2014).

Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades y las características de objetos o fenómenos que se sometan a un análisis. Se busca sólo recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, sin indicar cómo estas se relacionan.

Así como los estudios exploratorios sirven fundamentalmente para descubrir y prefigurar, los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.

El proceso descriptivo pensado para la presente propuesta no debe entenderse exclusivamente como obtención y acumulación de datos con su correspondiente tabulación, sino como un proceso que permite obtener información valiosa respecto de las prácticas evaluativas de los docentes del Profesorado para la Educación Secundaria en Química en el Instituto de Educación Superior Juan José Gualberto Pisarello.

La importancia de esta temática se debe a su vinculación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Formación Docente. La pertinencia de este trabajo radica en el hecho que los datos obtenidos representarían un insumo valioso para revisar las prácticas evaluativas al interior de las distintas unidades curriculares, con la consiguiente consideración de los procesos educativos en la mencionada carrera de formación docente.

METODOLOGÍA

La investigación se asumió desde una perspectiva interpretativa y pretendió caracterizar las modalidades e instrumentos evidenciados por los profesores del Profesorado en Química que se imparte en una institución de Chaco. Por tal motivo, se abocó en primera instancia a la búsqueda de experiencias similares, en cuanto a la temática, nivel educativo y área de enseñanza.

A partir de allí se realizó un buceo bibliográfico para conocer resultados obtenidos en investigaciones sobre evaluación educativa; también para interiorizarse de las discusiones teóricas sobre la temática en cuestión.

Al mismo tiempo se concretaron reuniones de trabajo con los integrantes del proyecto tanto para asignar labores como para tomar decisiones respecto de los instrumentos a ser empleados. De manera simultánea se procedió a informar y solicitar colaboración a los docentes del Profesorado en Química.

En una posterior etapa se diseñaron los instrumentos para el relevamiento de información y se pusieron a consideración del grupo de trabajo. Luego se aplicaron los dispositivos diseñados, se extrajo la información pertinente y se procedió al procesamiento y análisis de los datos. Como última fase del presente proyecto se elaboró el informe final y se socializaron los resultados con todos los involucrados en la presente propuesta.

LOCALIZACIÓN DEL ESTUDIO Y UNIVERSO

El presente estudio se realizó durante el Período 2014-2015 en un Instituto de Educación Superior de la ciudad de Quitilipi, provincia del Chaco.

Como el universo de docentes de la carrera en cuestión estaba compuesto por quince profesores, se previó involucrarlos a todos y no trabajar con una muestra. Sin embargo, al momento de administrar la encuesta y la entrevista sólo se obtuvieron datos de doce de ellos, quienes dictan unidades curriculares de los cinco trayectos de la carrera docente involucrada: Pedagógico-didáctico, Socio-político-histórico, de las prácticas educativas y la investigación, Focalizado y Orientado. Estrictamente hablando, para la encuesta y la entrevista se trabajó con una muestra aleatoria del 80% del universo conformado por 15 docentes. Por otro lado, el análisis de las planificaciones se aplicó a todo el universo. Por lo tanto, se puede considerar que la investigación involucró al universo previsto.

La investigación propuesta se planteó como exploratoria descriptiva (González Monteagudo, 2000) para poder tener una mirada más certera del estado de situación respecto de las prácticas evaluativas evidenciadas por los docentes del Profesorado para Educación Secundaria en Química de la institución antes mencionada.

FUENTES Y PROCEDIMIENTOS DE MANEJO DE LA INFORMACIÓN

La obtención de información se realizó a partir de: fuentes documentales, cuestionarios individuales autoadministrados, entrevistas individuales cualitativas semiestructuradas, entrevistas cualitativas a expertos (Hernández Sampieri y otros, 2014).

En principio se examinaron los proyectos áulicos de las treinta unidades curriculares (quince docentes implicados) del Profesorado para Educación Secundaria en Química analizado para recabar información respecto de los instrumentos de evaluación explicitados.

Al mismo tiempo se elaboró y se aplicó al 80% del universo de docentes de este Profesorado en Química un cuestionario que contenía preguntas, algunas cerradas y otras abiertas. Se pretendió recopilar datos respecto de las modalidades e instrumentos de evaluación frecuentemente empleados, información explicitada en ellos y adecuación de los mismos.

Además, se diseñó y administró a la misma muestra una entrevista cualitativa semiestructurada para indagar y obtener opiniones de estos educadores respecto de las variables implicadas en esta propuesta investigativa. Se pretendió obtener información en relación con el diseño e implicaciones de los instrumentos de evaluación elaborados.

Por último, se confeccionó y se llevó a cabo una entrevista en profundidad al director de estudios de la carrera involucrada en esta investigación; con la finalidad de triangular y ampliar la información obtenida de las fuentes antes descriptas. En la misma se abordaron cuestiones tales como: funciones del cargo que ocupa, acuerdos en la carrera a su cargo, consensos sobre evaluación, modalidad e instrumentos de evaluación más empleados en la carrera a su cargo, valoración de las prácticas evaluativas en el Profesorado en cuestión.

Asimismo, a partir de las preguntas de investigación planteadas para el presente trabajo se formularon objetivos, se adoptaron las técnicas de recolección de información y aquellas para su análisis; definiéndose, además, las variables a considerar. Se presenta a continuación una tabla que resume lo descrito.

Tabla N° 1: Herramientas para la recolección y análisis de información

OBJETIVO GENERAL: Indagar sobre las modalidades e instrumentos involucrados en las prácticas evaluativas de los docentes de un Profesorado en Química del Chaco			
Objetivo específico	**Técnica de recolección de información**	**Técnica de análisis de datos**	**Principales Variables**
Identificar las modalidades e instrumentos evaluativos empleados en el Profesorado en Química del Instituto Pisarello.	Análisis de proyectos áulicos. Entrevistas.	Listado y clasificación de temas de las entrevistas. Tabla de frecuencias absolutas y relativas. Lista de cotejo.	Modalidades evaluativas. Instrumentos de evaluación.
Analizar las finalidades implicadas en los instrumentos construidos por los docentes del Profesorado en Química del Instituto Pisarello	Encuestas. Entrevistas.	Listado y clasificación de temas de las entrevistas. Tabla de frecuencias absolutas y relativas. Lista de cotejo. Contraste de hipótesis.	Aspectos implicados en las evaluaciones Parciales. Finalidades de la evaluación Final.

RESULTADOS

1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos de evaluación se corresponden con las herramientas físicas utilizadas por el profesor para recabar información sobre los diferentes aspectos evaluados (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez en García Sánchez, 2010).

Existen diferentes clasificaciones de los instrumentos de evaluación empleando diversos criterios, resultando la tipología más empleada (Ministerio de Educación de Ecuador, 2010; Tenutto, 2001):

- Según el producto que se obtiene.
- Según el tipo de respuesta que requiere.
- Según la periodicidad de aplicación.
- Según el papel del evaluador durante la prueba.

1.1. Con un papel activo del evaluador durante la prueba

1. **Pruebas de observación del desempeño:** Registro de incidentes críticos. Listas de cotejo. Escalas de calificación. Hojas de evaluación. Registros anecdóticos.
2. **Pruebas orales:** Exposición de un tema. Entrevista.
3. Proyectos.
4. Mapas conceptuales.
5. **Simulaciones o pruebas situacionales** (resolución de situaciones problemáticas).
6. **Productos del trabajo** (portafolios).

1.2. Sin necesidad de participación del evaluador durante la prueba

1. **Pruebas escritas de respuestas abiertas:** Pruebas de preguntas amplias. Pruebas de ensayo. Pruebas a libro abierto.
2. **Pruebas objetivas:** Prueba Verdadero/Falso. Pruebas de emparejamiento. Pruebas de elección múltiple. Pruebas de rellenar.

En las encuestas, los docentes explicitaron que emplean un abanico de once instrumentos de evaluación, los más mencionados resultaron ser la Evaluación escrita (Prueba escrita) y en segundo término la Exposición oral (Prueba oral), sumando entre ambos el 44% de los casos

(Fig 1). Esto coincide, además, con aquellos considerados como los más convenientes para las unidades curriculares a su cargo.

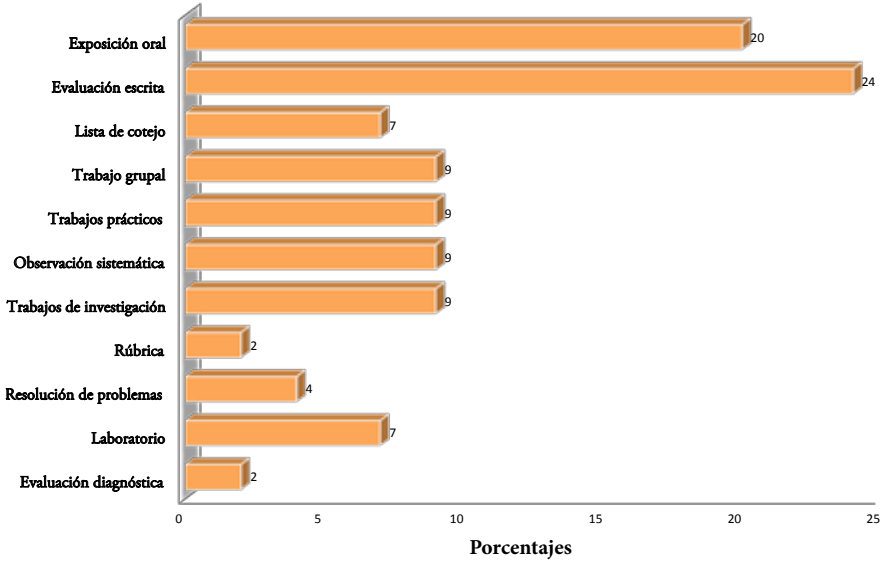


Figura N° 1: Instrumentos de evaluación más empleados en el Prof. en Química (encuesta)

Analizando las planificaciones de los educadores del Profesorado en Química se evidencia la preferencia hacia los dos instrumentos mencionados, esto es, Prueba escrita (31%) y Prueba oral (19%), apareciendo la Producción Individual como uno de los más explicitados (20%), aunque no de los más empleados según las encuestas.

Los tres instrumentos más usados, según las planificaciones, suman el 70% de los casos. La proporción explicitada en estas fuentes para la Evaluación escrita (Prueba escrita) es sensiblemente mayor que la que se implementan según las encuestas.

Lo anteriormente expuesto permite inferir que se aplican aquellos instrumentos considerados como más convenientes.

Este dato, sumado al hecho de que en las planificaciones aparecen menor variedad de instrumentos evaluativos de los que se afirma que se aplican (encuesta), puede indicar que sobre la marcha se van realizando ajustes respecto de estas herramientas.

La consigna 8 de la encuesta consistió en una serie de afirmaciones frente a las cuales los docentes debían consignar la periodicidad de cumplimiento. Del análisis de las frecuencias

relativas para algunas de las aseveraciones respecto de los instrumentos de evaluación puede apreciarse que la mayoría afirma actualizar los instrumentos (siempre actualiza: 58%). Asimismo, una elevada proporción de ellos dice que adecúa los mismos a la modalidad de cursado (siempre adecúa: 58%) y según las necesidades (siempre adecúa: 42%). Por otro lado, el 75% sostiene que a veces utiliza el mismo instrumento de evaluación en distintas unidades de la misma Unidad Curricular.

2. EVALUACIÓN PARCIAL

Conforme a la extensión, Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2010) proponen las siguientes modalidades:

- **Evaluación global**: busca contemplar todos los componentes o dimensiones del alumno, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto.
- **Evaluación parcial:** pretende el estudio o valoración de determinados componentes o aspectos de un programa. Podría aplicarse a algún tema o un bloque de contenidos de alguna materia.

Del análisis de las entrevistas surge que para la Evaluación parcial la Prueba escrita es por lejos el instrumento preferido por los docentes involucrados en este estudio (53%); además, afirman emplear sólo siete de estas herramientas (Fig. 2). Esta preferencia coincide con lo manifestado por los docentes en las encuestas respecto de las instancias evaluativas en general (Fig. 1).

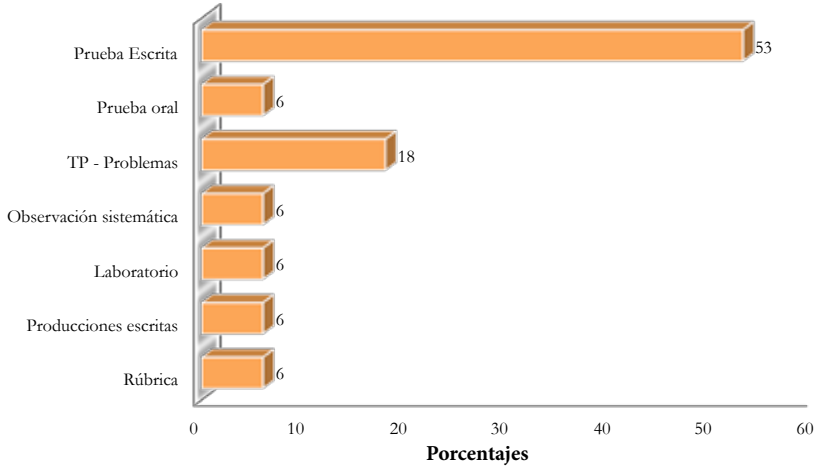


Figura N° 2: Instrumentos de evaluación empleados en evaluaciones parciales (entrevista).

Respecto de los aspectos considerados al momento de planificar y diseñar las evaluaciones parciales, en las entrevistas sobresalen claramente los contenidos desarrollados (40%).

En lo referente a cómo se seleccionan los contenidos a evaluar y el tipo de tareas involucradas en las evaluaciones parciales, los entrevistados señalan mayoritariamente que se incluyen todos los contenidos desarrollados (42%) y se escogen las actividades implicadas atendiendo a los procesos y a la modalidad de tareas trabajadas durante el desarrollo de las clases (32%).

Por otro lado, el Director de Estudios (especialista) de la carrera en cuestión afirma en la entrevista: "En las evaluaciones parciales prevalece la evaluación con modalidad escrita, individual presencial con cuestionario de preguntas cerradas y semiabiertas […]". Esto concuerda con lo afirmado por los docentes en las encuestas y las entrevistas, como también con lo recabado de las planificaciones.

3. EVALUACIÓN FINAL

Según el momento en que se evalúan los aprendizajes, tanto Pimienta Prieto (2008) como Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2010) distinguen:

- **Evaluación inicial:** es la que se realiza al comienzo de un curso académico o de una etapa educativa. Posibilita la recogida de datos de carácter personal o académico en la situación de partida.
- **Evaluación procesual:** consiste en la valoración, a través de la recogida sistemática de datos, del proceso educativo de un estudiante. Se la relaciona con la evaluación continua y con la evaluación formativa, constituyendo todas el mismo tipo de evaluación. Resulta una contribución a la construcción de los conocimientos.
- **Evaluación final:** implica la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo o un programa como constatación de la consecución de los objetivos fijados y de aprendizajes establecidos. Presenta como principal función valorar una parte del proceso y, en algunas ocasiones, la terminación del mismo. Implica, además, un proceso de reflexión en torno al cumplimiento de los propósitos fijados.

Del examen de las encuestas surge que la Evaluación oral es la preferida largamente por los profesores del Profesorado en Química para la instancia de Evaluación final (53%); le sigue la Evaluación escrita (29%). Esto está en consonancia con el especialista (director de estudios) que al ser entrevistado respecto de esta temática afirmó: "y en las evaluaciones

finales lo que se destaca es el examen oral, individual, frente a tribunal". Lo descrito guarda relación con lo evidenciado en el inciso A del presente título.

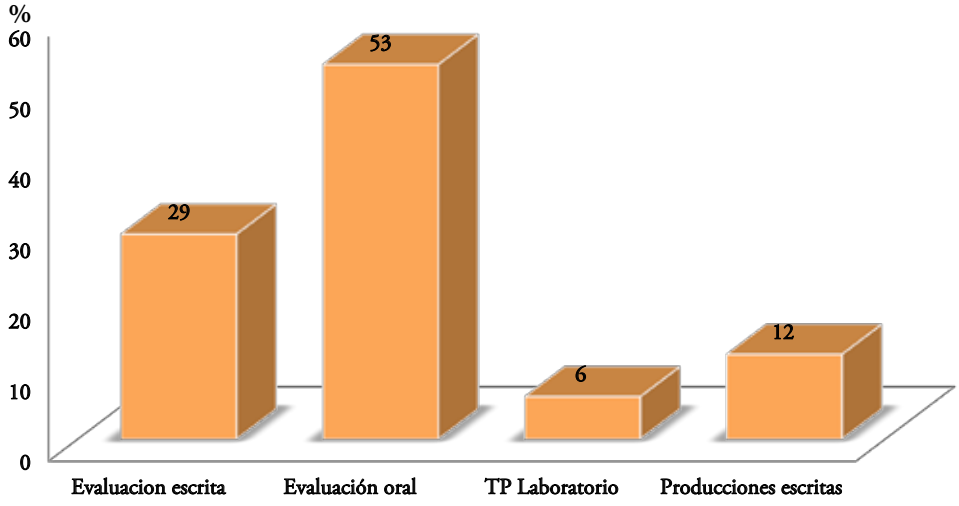


Figura N° 3: Instrumentos utilizados en la Evaluación final (encuesta).

4. EVALUACIÓN PROCESUAL

De lo presentado tanto por Pimienta Prieto (2008) como por Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2010) surge que la Evaluación procesual consiste en la valoración, a través de la recogida sistemática de datos, del proceso educativo de un estudiante. Se la relaciona con la evaluación continua y con la evaluación formativa, constituyendo todas el mismo tipo de evaluación. Resulta una contribución a la construcción de los conocimientos.

En las encuestas puede apreciarse que una marcada proporción de educadores afirma emplear instrumentos para evaluaciones formativas (75%), en especial la observación, aunque algunos no la identifican como instrumento. Sostienen que emplean en pequeña proporción la rúbrica (6%) y el registro de desempeño (6%); pudiendo sumarse los trabajos prácticos y de laboratorio (15%). Del análisis de las planificaciones surgen como instrumentos de evaluación procesual la observación sistemática y la rúbrica, pudiendo sumarse el laboratorio; aun así, resultan de bajo porcentaje respecto a las Evaluaciones escritas y orales.

5. Otros tipos de evaluación

De acuerdo a la finalidad o función de la evaluación se pueden distinguir (Bordas y Cabrera, 2001; Pimienta Prieto, 2008; Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2010):

- **Evaluación diagnóstica:** permite constatar aquellos contenidos en los que existe una mayor distancia entre los conocimientos previos y los que se determinan en los objetivos, así como deficiencias o errores. Su finalidad, por lo tanto, es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico. Puede implementarse al inicio o durante el transcurso de una asignatura.
- **Evaluación formativa:** es la variante de evaluación que se aplica durante el transcurso del programa en busca de la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Permite obtener información sobre los progresos, comprensión y aprendizaje de los contenidos en cualquier etapa o momento del curso. Sirve como medio para ajustar y regular la marcha los procesos educativos.
- **Evaluación sumativa**: es la evaluación formal que se realiza al término de un período determinado para evaluar el grado de consecución de habilidades, actitudes y conocimientos por los estudiantes en ese lapso de tiempo. Está dirigida, fundamentalmente, a la toma de decisiones finales.

Tenutto (2001) y Pimienta Prieto, (2008) distinguen, de acuerdo a la persona que realiza la evaluación, modalidades tales como:

- **Autoevaluación:** la realiza el estudiante y debe estar vinculada tanto a la capacidad de objetivar como también con la responsabilidad y el compromiso. Es necesario suministrar un ambiente facilitador de la reflexión acerca de los propios procesos y actuaciones.
- **Heteroevaluación:** una persona evalúa la producción o desempeño de otra. Es fundamental la selección del instrumento adecuado a emplear. Debe contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- **Co-evaluación:** es la realizada por varios actores, que resultan pares, en conjunto. Luego de la recolección e interpretación de datos se comunica a los participantes una propuesta superadora.

Respecto a estos tipos de evaluación los docentes encuestados respondieron que aplican la evaluación diagnóstica (siempre el 42%, a veces el 58%). Por otro lado, esta elevada fre-

cuencia afirmativa no se refleja en otras consignas de la encuesta ni en las planificaciones (aplicación del 1%).

Además, aunque en una consigna de la encuesta afirman que "A veces" emplean la autoevaluación (67%) y la co-evaluación (50%), esto no se explicita ni en las planificaciones ni en la entrevista ni otras consignas de la encuesta.

Consultado el especialista respecto a esta temática responde: "Hay docentes que aplican evaluaciones diagnósticas, utilizando un instrumento similar al empleado en las evaluaciones parciales, con otra finalidad, determinar saberes previos en torno a lo nuevo a enseñar". Afirma, además, "No pocos docentes del Profesorado de Química emplean estos tipos de evaluación (heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación). Lo que no puedo afirmar es si sacan todo el provecho posible de estas instancias evaluativas".

RESULTADOS

De la triangulación de la información surge que las herramientas evaluativas que se dicen emplear mayoritariamente son la Evaluación escrita y la Exposición oral. Además, puede afirmarse la preponderancia de la primera de ellas tanto en las Evaluaciones Parciales como en las Evaluaciones Finales.

No se ha profundizado respecto del diseño, estandarización y adecuación de los instrumentos evaluativos empleados en la carrera involucrada. Tampoco se pretendió correlacionar el tipo de instrumento empleado con las características de cada unidad curricular. Aun así, surge de la consideración de los datos la preferencia de la evaluación escrita individual.

Esto guarda consonancia con Pérez Rivera (2007) que en un estudio sobre las prácticas evaluativas de profesores de la Universidad Autónoma de México encontró que entre los instrumentos de evaluación empleados prevalecieron los exámenes y que sólo un 15% presentaba un listado más amplio de alternativas.

Según Tenutto (2001) los instrumentos de evaluación deben elegirse atendiendo al contenido que se pretende evaluar, al nivel educativo al que se va a aplicar y a la experiencia del grupo clase con esa modalidad de evaluación.

Para Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2010) la Evaluación parcial busca valorar determinados componentes de un programa. Según Pimienta Prieto (2008) y Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2010) en la Evaluación final se valora una parte del proceso y, en algunas ocasiones, la terminación del mismo.

Al analizar los datos respecto de la Evaluación parcial, además de lo atinente a los instrumentos empleados, surge que al momento de diseñar esta herramienta los docentes afirman que se toman en consideración seis variables diferentes, otorgándole una mayor preponderancia a los Contenidos Desarrollados. En este sentido, para decidir "el qué" y "el cómo" evaluar en esta instancia evaluativa se atiende preferentemente a "todos los contenidos desarrollados" y a "los procesos y actividades trabajados".

Lo hallado coincide con lo presentado en "La evaluación: nuevas miradas posibles para una práctica compleja" (ISFD N° 61, 2007) donde el 40% de los parciales y trabajos prácticos analizados implicaban desarrollo y explicación de contenidos conceptuales; el 16% requerían solamente interpretación y comprensión.

En cuanto a la Evaluación final, se aprecia que los profesores involucrados explicitan una acotada variedad de instrumentos, sobresaliendo la Evaluación oral individual frente a tribunal. Esto está en consonancia con lo explicitado en el trabajo "La evaluación de los aprendizajes" (Pérez Rivera, 2007) en donde se concluyó que entre los instrumentos empleados prevalecieron los exámenes. Sólo un 15% presentaba un listado más amplio de alternativas.

En el mismo sentido Turpo Gebera (2011) sostiene que en Arequipa (Perú) se prefieren instrumentos que evalúen las capacidades resolutivas y expositivas, como los exámenes orales o escritos.

Al interrogar a los docentes involucrados en este estudio sobre la Evaluación procesual sostienen que la emplean a veces; aunque cuando mencionan, en sus planificaciones y en las encuestas, los instrumentos utilizados, sólo una pequeña proporción de ellos está vinculada a este tipo de evaluación.

Cuando los profesores del Profesorado en Química implicados en esta investigación fueron requeridos respecto de otras modalidades de evaluación manifestaron que en ocasiones emplean evaluación diagnóstica y la coevaluación; sin embargo, de los datos obtenidos de diversas fuentes surge que se acude casi exclusivamente a la Evaluación parcial y a la Evaluación final, ambas pertenecientes a la heteroevaluación, recurriendo en unas pocas ocasiones a la evaluación diagnóstica al inicio del dictado de la unidad curricular. Esto coincide con Turpo Gebera (2011) quien identificó docentes peruanos de Nivel Superior que prefieren la heteroevaluación, asignando exclusiva responsabilidad a la actuación docente. Estos resultados no están en consonancia con la autonomía de aprendizaje del alumno promovida por acciones de autoevaluación, planteado por Jorba y Casellas (1997), Camillioni (1998), Palou de Mate (1998) y Sanjurjo (2003).

Por otro lado, puede inferirse que existe, en varios de los docentes participantes en ese estudio la voluntad, a partir de la Evaluación Diagnóstica, de identificar conocimientos previos, deficiencias o errores y así como contextualizar los objetivos y la enseñanza (Bordas y Cabrera, 2001; Pimienta Prieto, 2008; Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2010).

El Director de Estudios aporta, en la entrevista, como posible inconveniente que el instrumento diseñado no dé cuenta fielmente de los aprendizajes logrados. Esto está en sintonía con el trabajo del ISFD N° 61 (2007) en donde a docentes de Carlos Tejedor (Provincia de Buenos Aires) les preocupa que la evaluación sea injusta porque no refleja los procesos de aprendizaje del alumno en el año.

CONCLUSIONES

De lo presentado y expuesto puede apreciarse que existe una disparidad entre los instrumentos, modalidades y variedades evaluativas explicitadas en las encuestas, en las entrevistas y en las planificaciones por los educadores del Profesorado en Química implicados en la presente investigación. Se ha encontrado, por otro lado, la voluntad en los docentes de mejorar las prácticas educativas y evaluativas; constituyendo esto un valioso insumo.

Si bien en el presente trabajo se focalizó en los Tipos de Evaluación y los Instrumentos empleados; puede inferirse, además, la necesidad de mejorar en algunos de los docentes consultados el sustento teórico, pedagógico y didáctico, respecto de esta temática. También sería necesario profundizar el trabajo colegiado a la hora de pensar y tomar decisiones que involucren todos los aspectos implicados en esta práctica docente. Esto está en consonancia con Anriquez y otros (2008) quienes concluyen que los resultados obtenidos muestran la necesidad de contar con ámbitos de formación y reflexión profesional para los docentes que les permitan comprender de qué manera sus concepciones atraviesan los procesos evaluativos que desarrollan.

Parte del equipo de trabajo que ha encarado esta propuesta investigativa viene trabajando de manera más o menos sistemática en problemáticas educativas desde al menos seis años. Por ejemplo, en 2011 se ha desarrollado el proyecto “Estrategias de enseñanza y la relación entre teoría-práctica en el trayecto orientado del Profesorado en Química del Instituto Pisarello”, financiado por el INFoD.

Es la primera oportunidad en la que se ha decido abordar de manera más sistemática y objetiva la temática de la Evaluación, ya que sigue siendo, al menos en el ámbito provin-

cial, una cuestión que muchas veces se evita profundizar. La importancia de esta temática se debe a su vinculación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la Formación Docente. La pertinencia de este trabajo radica en el hecho que la presente investigación representaría un insumo valioso para revisar las prácticas evaluativas al interior de los distintos espacios curriculares, con la consiguiente consideración de los procesos educativos en el Profesorado en Química y de otras carreras docentes dictadas en la institución en la cual se desarrolló el mismo.

El presente trabajo aportaría datos objetivos de las prácticas evaluativas en el Profesorado en Química de un instituto de formación docente de Chaco. El aprovechamiento o no dependerá de la institución y de sus docentes si lo consideran útil.

Por otro lado, la presente producción posee las limitaciones propias de un análisis de caso y de una investigación exploratoria y descriptiva.

El horizonte de este equipo de trabajo consiste principalmente en lograr que los docentes de la institución analizada mejoren sus prácticas a partir de la incorporación de modelos actuales de evaluación, en especial el Comunicativo o Psicosocial desde un trabajo institucional articulado y consensuado sobre la problemática de la evaluación. Para ello es necesario contar con datos objetivos respecto de nuestras prácticas que sirvan de base de construcción de nuevos saberes y nuevas prácticas.

Los docentes que llevamos adelante este proyecto investigativo consideramos que el abordaje en equipo de esta propuesta amplió nuestro bagaje teórico y el conocimiento respecto de nuestras propias prácticas y concepciones. Durante el proceso ya hemos analizado y adecuado nuestras prácticas evaluativas y educativas a partir de los datos surgidos de este trabajo.

Consideramos que las alumnas del equipo, además, han experimentado una faceta poco desarrollada en muchos docentes que es la actividad investigativa como fuente para la toma de decisiones y desarrollo profesional.

A partir de los resultados surgen posibles temas de investigación para propuestas futuras como las prácticas evaluativas en otras carreras docentes, relación entre las prácticas evaluativas y las particularidades de una determinada carrera docente, la correlación entre la concepción de evaluación internalizada y la correspondiente al proceso de enseñanza-aprendizaje; modelos de evaluación incorporados por los estudiantes; relación entre prácticas evaluativas y calidad educativa. Otra temática posible a ser investigada es el capital teórico respecto de evaluación con que cuentan los docentes de esta institución y posibles necesidades de capacitación al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

ANRIQUEZ, A.; GUZMAN, M. L. y LAVAISSE, R. M. (2008). "Las prácticas evaluativas en el Profesorado de Biología y su incidencia en una escuela secundaria de Santiago del Estero". Proyecto 424 de la Convocatoria 2008: Conocer para Incidir sobre las Prácticas Pedagógicas. En http://cedoc.infd.edu.ar/upload/proyectos/424.pdf

CAMILLIONI, A. (1998). "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran". En A. CAMILLIONI, S. CELMAN, E. LITWIN y M. PALOU de MATE (Eds.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-92). Buenos Aires: Paidós.

CASANOVA, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa.* Madrid: La Muralla.

CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.

CÓRDOBA GÓMEZ, F. J. (2006). "La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta". *Revista Iberoamericana de Educación,* Vol 39, N° 7. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf

GARCÍA SÁNCHEZ, I. M. (2010). *Sistema de Evaluación*. Universidad de Salamanca. En www.eumed.net/libros-gratis/2010b/687/CRITERIOS%20E%20INSTRUMENTOS%20DE%20EVALUACION.htm

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2000). "El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes". *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educació*n, N° 15, pp. 227-246. En http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

IBARRA SÁIZ, M. S., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y GÓMEZ RUIZ, M. A. (2012). "La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad". *Revista de Educación*, N° 359, pp. 206-231. En http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_092.pdf

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE N° 61. CARLOS TEJEDOR. (2007). "La evaluación: nuevas miradas posibles para una práctica compleja". I Congreso Nacional de Investigación. Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas, INFoD. En http://cedoc.infd.edu.ar/upload/biblio/contenidos/La_evaluacion_nuevas_miradas.PDF

JORBA, J. y CASELLAS, E. (1997). *Estrategias y técnicas para la gestión social en el aula*. Vol. 1. Madrid: Síntesis.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN ECUADOR (2010). Curso: Evaluación de la Competencia Profesional en el Aula y en el Centro de Trabajo. Módulo 2. Técnicas e instrumentos de evaluación de la formación técnica en el aula. Dirección Nacional de Educación Técnica. Programa de Formación en Línea. En http://es.scribd.com/doc/34192600/TECNICAS-E-INSTRUMENTOS-DE-LA-EVALUACION-DE-LA-FORMACION-TECNICA-EN-EL-AULA#scribd

PALOU de MATE, M. (1998). "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación". En Camillioni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Mate, M. (Eds.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 112-129). Buenos Aires: Paidós.

PÉREZ RIVERA, G. (2007). "La evaluación de los aprendizajes". Revista *Reencuentro*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, N° 48, pp. 20-26. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004803

PIMIENTA PRIETO, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Pearson educación.

PRIETO, M. y CONTRERAS, G. (2008). "Las concepciones que orientan Las prácticas evaluativas de Los profesores: un problema a develar". Revista *Estudios Pedagógicos* XXXIV, N° 2, pp. 245-262. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art15.pdf

SANJURJO, L. (2003). "La evaluación y acreditación en el proceso de aprendizaje". En L. SANJURJO y M. T. VERA, Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. (pp.123-147) Rosario: Homo Sapiens.

SANMARTÍ, N. (2008). *10 Ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

TENUTO, M. A. (2001). *Herramientas de evaluación en el aula*. Lanús: Editorial Magisterio del Rio de la Plata.

TURPO GEBERA, O. (2011). "Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área Curricular de CTA en las II. EE. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa (Perú)". *Revista Peruana de Investigación Educativa*, N° 3, pp. 159-200. Extraído el 14 de agosto, 2014, de https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=208&aid=328

SECCIÓN II

CAMPO DE LA PRÁCTICA Y DOCENTES NOVELES

REFLEXIÓN Y ACCIÓN COMO PRÁCTICA DOCENTE: PERSPECTIVAS CURRICULARES EN EL NIVEL SUPERIOR

Elsa DOBBOLETTA
elsadobboletta@gmail.com

Edita SALUZZO
saluzzoedita@gmail.com

Fabiana GALLO
gallo.fabiana@gmail.com

Instituto de Educación Superior Nº 28
Rosario, Santa Fe

RESUMEN

Este artículo se propone analizar desde una epistemología de la práctica el objeto de estudio del campo profesional de la práctica docente y los modos con los que se promueve la formación de profesionales reflexivos.

La investigación se realizó desde un enfoque descriptivo con tratamiento cualitativo de la información. Se relevaron catorce planificaciones anuales de los talleres de docencia del Campo de Formación para la Práctica Profesional y se aplicó una encuesta en formato papel a quince docentes a cargo de estos espacios curriculares en los Profesorados de Física, Matemática, Lengua y Literatura, Historia, Inglés y Francés del Instituto de Educación Superior N° 28 de la ciudad de Rosario.

Este análisis se desprende de una investigación de mayor alcance sobre el impacto del trayecto de la práctica en las prácticas reflexivas de docentes noveles. En esta oportunidad, se plantean dos dimensiones de análisis: una dimensión curricular cuyos datos provienen de las Planificaciones Anuales de los talleres de práctica, y una dimensión de desarrollo curricular cuyos datos provienen de las encuestas a profesores. Los resultados muestran perspectivas diferentes de abordaje teórico-metodológico con respecto al objeto de estudio y los dispositivos para promover prácticas reflexivas. A partir de los resultados se sugieren líneas de acción sobre revisión de propuestas curriculares de los talleres de práctica docente.

Palabras clave: Competencia profesional - Epistemología - Evaluación del currículo - Formación profesional - Práctica en enseñanza

INTRODUCCIÓN

La práctica profesional docente adquiere un lugar relevante en los diseños curriculares a partir de la incorporación del *Campo de Formación para la Práctica Profesional* en los planes de estudio de formación docente implementados a principios del año 2000 en el sistema educativo argentino. Este recorrido curricular, que se estructura con cuatro talleres a lo largo de los cuatro años de las carreras de Profesorado, se define como una secuencia formativa que apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción profesional. Esta nueva propuesta curricular ha intentado así superar el enfoque tradicional de práctica docente entendida como aplicación de métodos y técnicas.

La descripción del Campo de Formación para la Práctica Profesional en los diseños curriculares enfatiza la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en contextos sociales diversos y se basa en el desarrollo reflexivo de la experiencia, promoviendo incluso la investigación en lo que podrían denominarse comunidades de práctica (Edelstein, 2011). De acuerdo a los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Consejo Federal de Educación, 2007), el trayecto de práctica profesional se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones prefiguradas en el aula del instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, micro-clases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral.

Desde una perspectiva epistemológica hermenéutica sobre la construcción del conocimiento práctico, la formación de profesionales reflexivos, abiertos y flexibles a la comple-

jidad implica promover situaciones donde el docente-estudiante pueda estar inmerso en el mundo del aula afectiva y cognitivamente, donde pueda proponer y experimentar alternativas para la reconstrucción permanente de la realidad escolar (Schön, 1992; Davini, 2015). La práctica reflexiva considera el conocimiento teórico, científico o técnico como un instrumento para que el docente-estudiante pueda interpretar la realidad concreta en la que vive y actúa. Ese conocimiento teórico, científico o técnico le permite también organizar su propia experiencia superando prácticas intuitivas o rutinizadas. La reflexión y la acción conforman así un espacio de conocimiento interdependiente que permite abordar los contextos laborales actuales caracterizados por la singularidad, la incertidumbre y el conflicto de valores (Schön,1992). Desde el campo de estudio del currículum donde se identifica la práctica a partir de los intereses que la guían, esta perspectiva se reconoce como hermenéutico-reflexiva ya que en su rol de mediador el docente-estudiante puede dar cuenta de sus acciones a la vez que va construyendo sus propias teorías. Desde la perspectiva de currículum emancipador se agrega el componente de transformación, es decir la práctica se presenta como una instancia de acción y reflexión, pero el interés que subyace es llevarla a cabo desde el contexto social, histórico, familiar, institucional en que tiene lugar la práctica. La transformación en este caso es la acción que intenta cambiar las estructuras limitantes en las que se produce el aprendizaje.

La práctica docente es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica pero el docente-estudiante sólo puede desarrollar sus capacidades en la medida en que reflexione sobre su conocimiento y acción, definiendo los problemas, configurando roles y construyendo las situaciones de práctica para hacer operativos esos esquemas. Por esta razón, el prácticum reflexivo plantea escenarios que ponen en tensión formas similares y diferentes de formular la realidad ya que los fenómenos de las prácticas están condicionados por los tipos de realidad que los sujetos crean por sí mismos y a las que les asigna significados.

A partir de estas concepciones epistemológicas sobre la relación teoría-práctica, el Campo de Formación para la Práctica Profesional en los diseños curriculares para la formación docente se constituye como una instancia de formación de profesionales intelectuales reflexivos. En la etapa de definición curricular, los educadores a cargo de los talleres de práctica, en su mayoría generalistas o parejas pedagógicas conformadas con docentes de la especialidad, interpretan los lineamientos curriculares nacionales y provinciales y definen sus intencionalidades educativas a través de un texto prescriptivo que se presenta como Planificación Anual. La selección, creación y modificación de los textos son los medios en los que se revela, reproduce y cambia el posicionamiento de los sujetos.

De acuerdo a Bernstein (1994), el discurso pedagógico oficial está constituido por las reglas oficiales que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de los textos pedagógicos legítimos (discurso), sus relaciones sociales de transmisión y adquisición (práctica) y la organización de sus contextos (organización).

Desde esta perspectiva discursiva, el contenido de las Planificaciones Anuales de los talleres de la práctica plantean varias cuestiones para su análisis. La articulación teoría-práctica presenta una tensión entre la dicotomía de los contenidos teóricos que se practican y las prácticas que enfatizan contenidos teóricos. En este sentido los talleres de la práctica pueden articularse verticalmente, tomando como contenidos teóricos aquellos que se desarrollan en las materias de los Campos de la Formación General y Específica y/o pueden articularse horizontalmente con los Talleres de Práctica por medio de propuestas didácticas de trabajo de campo sobre contenidos teóricos predeterminados. Una tercera opción suma la posibilidad de una articulación vertical, de los Talleres I a IV, sobre el desarrollo de capacidades reflexivas desde una epistemología de la práctica.

La determinación del objeto de reflexión y el proceso de reflexión junto con los aspectos actitudinales conforman una problemática teórico-metodológica cuando se trata del desarrollo de capacidades que desafíen la racionalidad técnico-instrumental que plantea una relación lineal entre el conocimiento a enseñar y la práctica en el aula. En otras palabras, la práctica reflexiva se opone a la práctica rutinaria o predeterminada cuando habilita procesos en varias dimensiones: conocimiento en acción, reflexión en la acción y a su vez reflexión sobre acción. La primera refiere a habilidades prácticas in situ, la segunda es también in situ pero habilita además el ajuste a situaciones problemáticas, singulares, inciertas; la tercera permite analizar las acciones a posteriori, observar indicios, evaluar supuestos, creencias y valores de manera meta-cognitiva y modelar acciones futuras. Estas etapas pueden identificarse con instancias pre-activas, interactivas o post-activas (Jackson, 1991).

Los contenidos de las propuestas metodológicas para el desarrollo de capacidades profesionales prácticas se expresan por lo tanto como capacidades o desempeños prácticos. No se refieren a habilidades instrumentales, sino a la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos para organizar situaciones de aprendizaje apropiadas y gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes. La construcción del conocimiento práctico profesional docente consiste en definitiva en la toma de decisiones contextuadas, singulares y fundamentadas.

Este artículo se propone en primer lugar explorar desde una epistemología de la práctica los modos con los que se promueve la formación práctica de profesionales reflexivos es de-

cir, profesionales con conocimiento en la acción, reflexivos en la acción y sobre la acción. En particular, describir cómo se expresan esos contenidos y acciones a través del discurso pedagógico prescriptivo en las Planificaciones Anuales de los talleres de la práctica. Para abordar esta problemática se tomaron como unidades de análisis los proyectos de cátedra de los Talleres I, II, III y IV de los Profesorados de Historia, Lengua y Literatura, Matemática, Física, Inglés y Francés correspondientes al año 2015 del Instituto de Educación Superior Nº 28 de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina. En efecto, el currículum de los talleres de práctica explícito a través de los proyectos de cátedra habilitan una fuente de indagación sobre los contenidos que se desarrollan, los dispositivos que se seleccionan y las propuestas metodológicas que se implementan, a la vez que permiten examinar supuestos, aspectos multidimensionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje y contextualización de las intervenciones.

METODOLOGÍA

El presente estudio se encuadra en una investigación de tipo descriptiva con tratamiento de la información cualitativo ya que en la problemática planteada se intenta explorar sobre las prácticas que prevalecen en las decisiones curriculares. Los objetivos planteados son describir los contenidos y modos propuestos en las Planificaciones Anuales de los talleres de práctica para el desarrollo de capacidades reflexivas y analizar estas prescripciones a partir de los contextos, las dificultades y las posibilidades que se presentan en su implementación relevados por medio de una encuesta a profesores a cargo de los talleres de práctica.

PLANIFICACIONES ANUALES

Se analizaron 14 Planificaciones Anuales pertenecientes al ciclo lectivo 2015 de los Talleres I (Lengua y Literatura, Inglés, Física, Matemática e Historia), Taller II (Inglés y Matemática), Taller III (Lengua y Literatura, Inglés y Matemática) y IV (Francés, Física, Inglés e Historia) que se desarrollan en el Instituto de Educación Superior Nº 28. El análisis de los proyectos se realizó partir de una matriz cualitativa construida para tal fin con categorías teóricas orientadoras:

- Categoría A: Referencias a la reflexión (Schön, 1992),
- Categoría B: el qué del discurso pedagógico (Bernstein, 1994).
- Categoría C: el cómo del discurso pedagógico (Bernstein, 1994).
- Categoría D: géneros discursivos como textos pedagógicos (Bernstein, 1994).

Con respecto a la categoría A, Schön (1992, p.37) distingue entre conocimiento en acción y reflexión en la acción, es decir entre los "conocimientos que revelamos en nuestras acciones" ya sean observables o no y las decisiones que se toman en la acción-presente ante lo inesperado que nos permite "reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o la manera de formular los problemas". De acuerdo a Schön (1992), el arte profesional se entiende en términos de reflexión en la acción y desempeña un papel central en la descripción de la competencia profesional. La reflexión sobre el conocimiento y la reflexión en acción es un proceso de metacognición que permite sacar a la luz supuestos, valores y creencias que subyacen en las decisiones, a la vez que se analizan los aspectos institucionales, políticos, económicos y sociales que atraviesan todo hecho educativo.

Las categorías B, C y D remiten al discurso pedagógico. Diversas teorías lingüísticas, sociológicas y psicológicas coinciden en que el discurso nunca es ingenuo sino que responde a intereses ideológicos tanto subjetivos como sociales. En efecto, el discurso es una categoría en la cual los sujetos y los objetos se constituyen y esa constitución entre sujetos y objetos está articulada al poder y al control.

El currículum explícito se expresa a través de un documento escrito prescriptivo que plantea una propuesta curricular. El formato es estructurado y estructurante y el texto discursivo está determinado generalmente por apartados que remiten a un enfoque clásico en la Didáctica (Litwin citada en Edelstein, 2015). Los apartados se presentan generalmente como fundamentación, objetivos, contenidos, actividades, recursos y formas o instrumentos de evaluación.

Desde esa perspectiva, Bernstein (1994, p. 201) define al texto pedagógico como "una realización característica del discurso pedagógico" que constituye una selección, integración y contextualización específica de pedagogemas, es decir "la unidad característica más pequeña de práctica o disposición que puede ser candidata para evaluación". Las categorías B y C de la matriz cualitativa denotan lo identificado por Bernstein como el qué y el cómo del discurso pedagógico al definir el qué como "categorías, contenidos y relaciones que transmitir" y el cómo "la manera de transmitirlos, esencialmente su enmarcamiento." De acuerdo a Bernstein la formación docente es "una agencia de reproducción pedagógica, fundada por el Estado, que debe tener un margen de control relativamente amplio sobre su propia recontextualización del discurso pedagógico oficial, para cumplir con su meta de formar profesionales reflexivos y críticos". La principal actividad de los campos recontextualizadores consiste en la construcción del qué y el cómo del discurso pedagógico.

La categoría D referida al tipo de textos o géneros discursivos mencionados en las Planificaciones Anuales se basa en la concepción más amplia de texto, "cualquier representación pedagógica hablada, escrita, visual, postural, de vestimenta, espacial" (Bernstein, 1994).

El proceso de análisis de las Planificaciones Anuales se llevó a cabo agrupando en primer lugar los textos de las planificaciones correspondientes a cada apartado: Fundamentación, Objetivos, Contenidos, Estrategias metodológicas. No se consideró en esta agrupación el nivel del taller (Taller I, II, III o IV) ni la especialidad del Profesorado (Historia, Física, Matemática, Lengua y Literatura, Inglés o Francés). De la lectura de los apartados se fueron identificando y transcribiendo literalmente expresiones de acuerdo a las categorías orientadoras de la matriz cualitativa: Referencias a la reflexión, El qué del discurso pedagógico, El cómo del discurso pedagógico y Géneros discursivos como textos pedagógicos. En todos los casos se aclaró entre paréntesis el apartado curricular del que provenían (Fundamentación, Objetivos, Contenidos y Estrategias metodológicas) con el fin de contextualizar las expresiones e identificar las categorías emergentes bajo cada categoría orientadora.

ENCUESTA PROFESORES DE TALLERES DE PRÁCTICA

Con el objetivo de ampliar la perspectiva y contextualizar el análisis realizado en las Planificaciones Anuales se elaboró una encuesta en formato papel para los profesores de los talleres de práctica. La encuesta consistió en 4 preguntas:

- ¿Cuáles son las escuelas asociadas con las que se vincula?
- ¿Qué dispositivos orientados a la reflexión implementa en su taller?
- ¿Cuáles son las dificultades que aparecen para la reflexión sobre la práctica?
- ¿Qué condiciones considera necesarias para la formación de docentes reflexivos?

Respondieron la encuesta 15 profesores a cargo de los Talleres I, II, III y IV cuyas planificaciones en algunos casos fueron tomadas como unidades de análisis y en otros casos no. Las encuestas fueron anónimas porque la intención no era establecer correlaciones entre el docente encuestado y su planificación. Las encuestas se analizaron a partir de dos criterios: cuantitativo en las preguntas 1 y 2 y cualitativo con la identificación de categorías emergentes en las preguntas 3 y 4.

La primer pregunta tiene como objetivo identificar los contextos educativos donde se implementan los trabajos de campo de las Planificaciones Anuales. La segunda pregunta intenta recabar la información relevada en las planificaciones desde una perspectiva más amplia. Con este propósito se utilizó el término dispositivo como evocador de la tarea didáctica.

En efecto, Davini (2015, p. 132) se refiere a este "objeto pedagógico" como "el conjunto integrado de dos o más estrategias alrededor de los temas o problemas que se desea abordar, con inclusión de diversas modalidades y adecuación a los distintos contextos o situaciones". Sanjurjo (2009, p. 32) también define dispositivo desde esta perspectiva amplia: "[...] aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas"

Las preguntas 3 y 4 refieren a aspectos del desarrollo curricular, es decir experiencias evocadas desde la perspectiva del educador en cuanto a la descripción de situaciones problemáticas o posibilidades de enseñanza-aprendizaje en la formación del docente-estudiante reflexivo.

RESULTADOS

Se plantean dos dimensiones de análisis de los resultados obtenidos: una dimensión curricular prescriptiva cuyos datos provienen de las Planificaciones Anuales de los talleres de práctica que se constituyen en unidades de análisis, y una dimensión de desarrollo curricular cuyos datos provienen de las encuestas a los profesores de los talleres.

ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS CURRICULARES: PLANIFICACIONES ANUALES

De la lectura de las expresiones registradas en la matriz cualitativa bajo la categoría A, Referencias a la reflexión, emergen dos subcategorías que denominamos categorización reflexiva débil y categorización reflexiva fuerte. Estas dos conceptualizaciones surgen en su mayoría de las expresiones citadas de los apartados Fundamentación y Objetivos. Por categorización reflexiva débil nos referimos al uso del término reflexivo como adjetivo de otros conceptos ("espíritu", "actitud", "capacidad", "retorno", "prácticos", "mirada", "construcción", "marco" "reflexivos") donde la adjetivación se presenta en muchos casos como sinónimo de crítico. La categorización reflexiva débil también se refiere a aquellos usos del término reflexión como sustantivo acompañados de adjetivos, como por ejemplo "reflexión teórica" o "reflexión crítica" que tornan al concepto indefinido en cuanto a sus supuestos teóricos. Tanto la construcción nominal donde el concepto reflexión se usa como adjetivo como cuando es sustantivo acompañado de un adjetivo refieren a la crítica realizada por Díaz Barriga (1997) cuando alude a la crisis del campo curricular en cuanto los términos pierden rigurosidad y referencia ya que al explicarlos tenemos que apelar a frases que los convierten en conceptos vagos y confusos.

Con menos frecuencia se encuentra representada en la matriz cualitativa la subcategoría categorización reflexiva fuerte, es decir cuando el término reflexión se encuentra ligado a la acción o al contexto de acción. Así, observamos la referencia a un marco conceptual construido a partir de la reflexión sobre la "práctica como acción en el proceso de enseñanza", sobre "inserción en el contexto educativo", sobre "distintas realidades", "características, complejidades y particularidades de las instituciones educativas", sobre "experiencias áulicas e institucionales", "problemáticas, interrogantes y experiencias educativas previas", "reflexión para la resignificación" o "reflexión como autocrítica" o como revisión del "habitus profesional".

Partiendo de la premisa que la reflexión puede ser constitutiva de la práctica profesional ya que como praxis implica la reconstrucción de conceptos/capacidades del sujeto con "el otro" en la interacción, la subcategorización reflexiva dura tiene como elemento semántico los escenarios que promueven esa reconstrucción. En efecto, en la medida que se presentan situaciones vinculadas con la realidad docente, la reflexión en acción hace explícita la relación del sujeto como mediador entre espacios, tiempos, recursos, contenidos y otros sujetos en sus diversos roles. El objetivo es la reestructuración, la resignificación y la revisión de los habitus, es decir lo estructurado y estructurante que es puesto en jaque a través de la acción como experiencia singular y como transformación social, del propio sujeto, y del otro u otros con quien o quienes interactúa. De acuerdo a Sanjurjo (2009, p. 23), el proceso reflexivo es "aquel que permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que la determinan".

La siguiente categoría refiere al qué del discurso pedagógico. Las expresiones citadas bajo esta categoría se desprenden en su mayoría de los apartados Contenidos de cada Planificación Anual constituyendo el eje de lo conceptual, ya sea en cuanto a instrumento para poder reconocer y objetivizar "el qué" o "el cómo".

Se generaron nuevamente dos subcategorías referentes a conceptos que denominamos referenciales-qué y referenciales-cómo. Coincidiendo con Davini (2015) en cuanto a que los contenidos sólo pueden ser contenidos/capacidades cuando se refieren al desempeño práctico, consideramos que el referencial-qué y el referencial-cómo no pueden estar disociados. Sin embargo, en su mayoría estas categorías se encuentran presentadas de manera aislada, es decir algunos de los proyectos de cátedra se focalizan principalmente en el referencial-qué y otros en el referencial-cómo, mientras que pocos los presentan como dos ejes que se articulan. El referencial-qué presenta al alumno, la clase, el rol docente, el aula, la institución, la cultura escolar, TICs, diseños curriculares y sus problemáticas como conceptos descriptivos de las dimensiones del quehacer profesional.

Cabe aclarar que bajo el concepto "problemáticas" no se explicitan las situaciones relevantes a la enseñanza y al aprendizaje inherentes a cada disciplina excepto en las planificaciones de algunos talleres en referencia a factores de la adquisición de una lengua extranjera, feedback o características de input; las relacionadas con el profesor de ciencias (alfabetización científica). Estas conceptualizaciones se tornan indispensables para que el estudiante pueda objetivar las experiencias en acción desde una dimensión conceptual.

Por otro lado el referencial-cómo es representado en la conceptualización de las capacidades que son necesarias para la formación reflexiva. Se diferencian aquellas que aluden a perspectivas epistemológicas (por ejemplo, "la práctica como concepto y como acción", "la importancia de la praxis en la investigación-acción", "la relación teoría-práctica desde lo epistemológico y desde lo pedagógico", "habitus profesional y personal", "los docentes como prácticos reflexivos", "los docentes como investigadores y los profesores como intelectuales para la transformación", "práctica docente en su nivel técnico o emancipador"), de las perspectivas técnicas, es decir aquellas orientadas a alcanzar ciertos objetivos puntuales y precisos (Goodman citado en Edelstein, 2015). Ejemplos de esta segunda perspectiva son referencias a: "instrumentos para la aproximación y el análisis de la práctica", "la metacognición", "criterios de selección de material didáctico", "la observación", "la entrevista", "la biografía escolar", "el taller", etc.

La tercer categoría de la matriz de análisis cualitativa elaborada para analizar los proyectos de cátedra se refiere al "cómo" del discurso pedagógico. Las expresiones agrupadas bajo esta categoría orientadora son las explicitadas en su mayoría en el apartado Contenidos o en algunos casos en Estrategias metodológicas o Actividades de los proyectos de cátedra. Al analizarlas, se construyeron tres subcategorías que sintetizan en primer lugar el cómo-alumno sujeto, es decir aquellas que se focalizan en el desarrollo de capacidades subjetivas e intersubjetivas. Por ejemplo a partir de "la reconstrucción de la historia escolar del alumno", "diarios de clase", "trabajos en grupo, debate, diálogo y escucha", "utilización de datos para fundamentar el análisis de la realidad educativa", "comprensión de los problemas a través del intercambio de perspectivas y puntos de vista y del replanteo personal", "producción oral y escrita para comunicar conocimientos y experiencias", "desarrollo de discursos oral y escrito coherente, fundado y crítico".

En segundo lugar surge la segunda subcategoría del cómo-recursos, es decir se focalizan en el desarrollo de capacidades a través de la interacción con recursos que son constitutivos del trabajo profesión. Se presenta a modo de ejemplo: "análisis comparativo de legislación, documentación y diseños curriculares"; "diseños de instrumentos de indagación (observa-

ción, entrevistas, cuestionarios)"; "diseño, desarrollo y evaluación de medios de relevamiento de información"; "procedimiento, sistematización y análisis de datos relevados"; "elaborar una encuadre teórico-metodológico"; "elaboración de planes de clases", "análisis de construcciones metodológicas", "propuestas superadoras de observaciones". Finalmente la tercer subcategoría del cómo-acción sintetiza la participación de los estudiantes en instancias de actuación profesional que tienen lugar en escenarios y contextos educativos reales (trabajos de campo, prácticas de ensayo y prácticas intensivas, observación y registro de la realidad escolar- institucional, entrevistas a docentes y directivos, etc.).

Finalmente, la cuarta categoría corresponde a los géneros pedagógicos o tipos de textos lingüísticos orales o escritos mencionados en las Planificaciones Anuales. La producción y consumo de textos lingüísticos ponen de manifiesto intenciones de comunicación tanto de parte de quienes las producen, de quienes las eligen para mediar en la formación, o de quienes las consumen (Bernstein, 1994). La interpretación de esas intenciones forma parte del desarrollo de capacidades reflexivas en instancias de acción y constituyen un elemento vertebrador en las propuestas metodológicas educativas.

Los géneros relevados pueden ser clasificados en: personales(biografía escolar, diarios de clase), técnicos (informes, registros de observaciones, planes o secuencias de clase, resúmenes), de indagación (entrevistas, informes monográficos, encuestas), de análisis cualitativo (análisis de casos, novela e historia institucional, planificaciones), de evaluación (auto/co evaluaciones), normativos (proyectos educativos Institucionales, Ley de Educación Nacional, diseños curriculares). Dentro del discurso oral se encuentran informes de observación orales, debates, clases expositivas y dialogadas.

Las categorías orientadoras y las subcategorías emergentes del análisis permiten identificar diversas dimensiones y perspectivas en las propuestas pedagógicas que se refieren en mayor o menor medida el desarrollo de capacidades prácticas reflexivas.

La figura 1 sintetiza el análisis:

Categoría	Subcategoría	Ejemplos de cadenas verbales
A) Referencias a la reflexión	a1. Reflexiva débil	"espíritu reflexivo", "reflexión teórica"
	a2. Reflexiva fuerte	"reflexión para la resignificación", "reflexión sobre experiencias áulicas"
B) El qué del discurso pedagógico	b1.Referenciales-qué	"el alumno", "la institución", "la clase"
	b2. Referenciales-cómo	"relación teórica-práctica", "la observación"

C) El cómo del discurso pedagógico	c1. cómo-alumno/sujeto	"diarios de clase", "reconstrucción de la biografía escolar"
	c2. cómo-recursos	"diseño de instrumentos de indagación"
	c3. cómo-acción	"estudio de casos", "prácticas de ensayo"
D) Textos pedagógicos	d1. escritos	diario de clase, biografía escolar
	d2. orales	debates, clases expositivas

Figura1. Categorías de análisis de las Planificaciones Anuales de los talleres de práctica.

ANÁLISIS DE PROPUESTAS CURRICULARES. ENCUESTA A DOCENTES DE TALLERES DE PRÁCTICA

Del análisis de las encuestas realizadas a docentes a cargo de talleres de la práctica surgen tres categorías que se refieren al desarrollo de capacidades de práctica reflexivas:

- Contextos de acción
- Dispositivos
- Dificultades y posibilidades

a. Contextos de acción

La primer pregunta de la encuesta, ¿Cuáles son las escuelas asociadas con las que se vincula?, presenta los contextos educativos donde se desarrollan los trabajos de campo. Se evidencia una variedad significativa de instituciones (34) con un alto número de instituciones de gestión pública (91%) por sobre escuelas de gestión privada (9%). Los establecimientos escolares mencionados pertenecen a categorías de Escuelas de Educación Media, Escuelas Técnicas, Escuelas de Nivel Medio Universitarias y Escuelas para Adultos en gran parte de localización céntrica. Los alumnos del taller de práctica del primer año de la carrera (Taller I) establecen en su mayoría el vínculo con las instituciones de donde egresaron o cercanas a su domicilio.

Los contextos de acción cobran un rol predominante en el trayecto formativo de la práctica. Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Consejo Federal de Educación) se refieren a esta dimensión enfatizando la necesidad de integración entre los institutos y las escuelas asociadas de prácticas. En el Apartado 57 “se plantea la necesidad de constituir sólidas redes de formación, no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino que incluyan el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados”. Los contextos diversificados para que los

alumnos puedan interactuar con realidades heterogéneas son caracterizados como escuelas: "urbanas, periurbanas y rurales, de localización céntrica o periférica, de diversa dotación de recursos, de contextos socio-culturales diferentes, etc.". Finalmente, las características de estas redes institucionales se definen como dinámicas, abiertas y que superen la relación interpersonal (entre el profesor de práctica y un docente o directivo) para constituir relaciones interinstitucionales sobre la base de proyectos consensuados y articulados.

b) Dispositivos

Las respuestas presentadas con respecto a la segunda pregunta sobre los dispositivos orientados a la reflexión ratifican en su mayoría los descritos y analizados en las Planificaciones Anuales. En algunos casos se menciona como dispositivos un disparador (películas, textos, anécdotas, narraciones) y en otros se presenta como una secuencia de actividades ("observación de clases grabadas con debate posterior"; "ficha de observación de clase como sostén de la toma de notas y presentación de informes"). También se incluyen referencias a modos de interacción ("reflexión grupal e individual a partir de disparadores como la propia biografía escolar y de su actual trayecto en el Instituto"; "foros de discusión en clase"; "trabajo en pares y puesta en común"; "intercambio sobre las observaciones que se llevan a cabo") o mencionan como dispositivos instancias evaluativas ("informe para coloquio") o referencias a contextos ("análisis de diferentes contextos educativos"; "contextos socio-culturales vulnerables").

Las respuestas a la encuesta evidencian mayor descripción de propuestas metodológicas que lo expresado en las planificaciones anuales y analizadas a través de la subcategoría cómo-acción. Es decir, es evidente que el currículum explícito no resulta un instrumento de elaboración acabado que exprese las intenciones educativas en cuanto acciones para el desarrollo de capacidades.

c. Dificultades y posibilidades

Las preguntas 4 y 5 (¿Cuáles son las dificultades que aparecen para la reflexión sobre la práctica? y ¿Qué condiciones considera necesarias para la formación de docentes reflexivos?) complementan una dimensión del análisis de las Planificaciones Anuales que se refiere a experiencias de los educadores en el plano del desarrollo curricular.

Con respecto a las dificultades, las respuestas pueden agruparse de acuerdo a la referencia de:

- Aspectos cognitivos de los docentes-estudiantes: "La carga de la biografía escolar obtura la adquisición de nuevos conocimientos", "matrices de pensamiento", "naturalizaciones de las tareas docentes", "representaciones acerca del trabajo docente (como que se aprende sólo en la práctica sin necesidad de teoría)"; "pobreza de criterios y vocabulario adecuado para expresar su análisis".
- Aspectos relacionados con el desarrollo de capacidades reflexivas de los estudiantes: "incapacidad de integrar los conocimientos de la carrera en el análisis de una situación puntual"; "los alumnos no están 'acostumbrados/entrenados' para reflexionar sobre su práctica"; "sobre lo que observan, se limitan a 'describir' situaciones"; "adecuar la capacidad de percepción y asociación de lo observado con lo analizado sobre el marco teórico", "lograr un juicio objetivo", "pocas categorías interpretativas que llevan a discursos cargados de sentido común"; "a los alumnos les resulta 'difícil' comprender algunas sugerencias en cuanto a cómo poder mejorar una clase por la falta de conocimientos teóricos, falta de sentido común"; "vinculación de los marcos conceptuales"; "escasa profundización en los registros de observación y en la instancia de análisis".
- Aspectos actitudinales de los alumnos: "falta de compromiso de los alumnos"; "resistencia a ser observados".
- Aspectos curriculares: "A veces resistencia 'a las pedagógicas'"; "la falta de articulación entre asignaturas provoca saberes aislados que son necesarios para la práctica"; "tratamiento de la teoría en función de lo que necesiten observar"; "escaso período de ciclo lectivo".

Tanto la referencia a las dificultades de los estudiantes para la reflexión sobre la práctica como a aspectos cognitivos y actitudinales pueden relacionarse con las categorías generadas en el análisis de la matriz cualitativa de las Planificaciones Anuales.

En efecto, la propuesta metodológica como intención educativa expresada en un proyecto de cátedra aborda los aspectos relacionados al qué, contenidos conceptuales o saberes (referenciales-qué) y procedimentales o procesos (referenciales-cómo) y a aspectos metodológicos relacionados al desarrollo de capacidades del estudiante (cómo-alumno/sujeto), mediados por recursos (cómo-recursos) y en experiencias de trabajo (cómo-acción).

Resulta evidente entonces cierta disociación entre el currículo explícito y en desarrollo ya que en las respuestas de las encuestas se referencian como dificultades aspectos que forman parte de los contenidos y capacidades planteadas en las Planificaciones Anuales.

Con respecto a la tercer pregunta sobre condiciones necesarias que promuevan la formación de un docente reflexivo, las respuestas pueden categorizarse en:

- Aspectos culturales: "Lectura, lectura de textos y apropiación de elementos culturales, música, información de TIC, cine, teatro, etc., incluso novelas que dan una posibilidad de 'apropiación' de nuevas estructuras o redes de reflexión y análisis de la sociedad actual, que se manifiesta compleja en su diversidad".
- Aspectos didácticos: "Es fundamental desterrar 'las prácticas secundarizantes' presentes en el nivel terciario. Hace falta desarrollar estudiantes que se hagan cargo de sus aprendizajes en forma más autónoma"; "que todos los docentes, en cada uno desde sus espacios, guíen/orienten a sus alumnos para reflexionar, desarrollar la habilidad de la introspección"; "permitirse capitalizar las experiencias formativas que transita como sujeto"; "acompañar dichas reflexiones con diferentes lecturas, el estar 'atentos' a los registros, narrativas, biografías, el análisis permanente clase a clase a los fines de profundizar la reflexión".
- Aspectos afectivos: "la apertura personal para poder analizar situaciones conflictivas (o no) en las que los docentes son parte involucrada. Tanto en lo que se refiere a relaciones personales como al conocimiento".

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El análisis de los resultados del estudio permite concluir sobre tres aspectos de las problemáticas principales. En primer lugar las perspectivas epistemológicas que se pueden inferir tanto en la categorización de las Planificaciones Anuales como de las encuestas, se presentan difusas, con definiciones débiles en la mayoría de los casos. El desarrollo de una nueva epistemología de la teoría-práctica en el campo curricular iniciado a mediados del siglo XX se centra en la relación reflexión-acción como objeto de estudio. El marco teórico-metodológico que surge desde esta perspectiva habilita propuestas formativas que permiten que el docente-estudiane pueda aprender haciendo y significando la práctica, es decir, mirar desde lo conceptual de manera que se favorezca una construcción e interpretación de la propia experiencia vivencial, de la propia acción. En este sentido, las definiciones claras desde una

perspectiva de práctica fundamentada explicitadas en la planificación previenen que "la reflexión" se transforme en un slogan o en intenciones que en muchos casos no trascienden el plano declarativo.

El segundo aspecto, inherente al primero, se enfoca en el qué y cómo del desarrollo de capacidades para la formación de profesionales reflexivos. El Campo de Formación para la Práctica Profesional se torna complejo en cuanto la identificación de las dimensiones o planos que lo componen y se presenta como un desafío a la hora de definir una propuesta educativa. Resulta imprescindible comprender la práctica como acción, como interacción del sujeto con el mundo, y asignar al conocimiento especializado un valor instrumental al servicio de la reflexión. Desde nuestro punto de vista, la reflexión sólo puede tener lugar cuando lo incierto, lo singular, lo complejo del acto educativo promueve tanto planteamientos y resoluciones de problemas como la posibilidad de asignar significados utilizando el conocimiento especializado como apoyo del proceso. Por ejemplo, la indagación que se lleva a cabo a través de instrumentos como entrevistas, encuestas u observaciones puede transformarse en acción en la medida que promuevan su aspecto conflictivo por sobre el descriptivo acrítico; el diseño de planes de clases, la selección de recursos, las intervenciones didácticas son instancias de acción reflexiva en la medida que se promuevan decisiones fundamentadas predeterminadas pero también den lugar a la improvisación, la recreación, la prueba en la contingencia educativa.

En este segundo aspecto la articulación del espacio curricular de la práctica con los Campos de Formación Específica y General cobra significativa importancia, pero más aún la articulación entre los talleres de la práctica con el fin de promover el desarrollo de capacidades profesionales a través de la acción y la reflexión de manera sistemática y organizada a lo largo de los cuatro talleres que componen el Campo de Formación para la Práctica Profesional.

El tercer aspecto de la problemática se refiere al discurso pedagógico y su expresión a través de textos prescriptivos como las Planificaciones Anuales. Como todo texto estructurado y estructurante determina a través de los apartados que lo componen, la explicitación de las intenciones educativas. Las múltiples dimensiones que presenta la formación en la práctica profesional, analizadas en el presente estudio a través de múltiples categorías y subcategorías, requiere un formato de texto flexible que habilite la planificación de los talleres de práctica desde propuestas de acción (de indagación, observación, participación, intervención, cooperación) y que partir de la acción como campo recontextualizador se evidencie el entrecruzamiento de los ejes que la componen para el desarrollo de capacidades profesionales reflexivas.

Finalmente, los contenidos y modos actitudinales que constituyen la formación de profesionales reflexivos requieren recobrar un espacio fundamental explícito. Toda acción educativa se desarrolla en un contexto en el que interviene el docente-estudiane durante su trayecto de la práctica, y toda intervención está guiada por intereses personales, académicos y socio-políticos. Desde los diversos planos que conforman la acción existen decisiones que son más éticas que instrumentales porque siempre están guiadas por valores. Si entendemos la formación de profesionales reflexivos como agentes críticos y con compromiso social, capaces de transformar la realidad en la que actúan, la reflexión sobre valores se torna fundamental. La apertura intelectual, la honestidad y la responsabilidad profesional, el espíritu colaborativo y cooperativo, la sensibilidad hacia las injusticias sociales son sólo algunos de los aspectos éticos que sustentan una acción emancipadora. Hacerlos explícitos a través del discurso pedagógico prescriptivo jerarquiza esta dimensión de la práctica generalmente relegada. Porque coincidiendo con Davini (2015) la práctica docente implica mucho más que desarrollar capacidades para programar e implementar secuencias de enseñanza y aprendizaje o utilizar nuevas tecnologías, es "[...] trabajar en equipo e integrarse a la escuela, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos".

IMPLICANCIAS PEDAGÓGICAS

El presente estudio intenta aportar líneas de revisión sobre la planificación del trayecto de la práctica en el Campo de Formación para la Práctica Profesional: (1) definir las perspectivas epistemológicas en las Planificaciones Anuales de cada Taller de la Práctica, (2) profundizar las dimensiones sobre la reflexión y acción que surgen del presente estudio para promover la selección de los contenidos, modos y actitudes en las Planificaciones Anuales que favorezcan el desarrollo de capacidades de prácticas reflexivas, y (3) a partir de la identificación de las dimensiones sobre reflexión y acción, flexibilizar el texto estructurante de las Planificaciones Anuales de manera que a través del discurso pedagógico se explicite la mutidimensionalidad de la práctica docente a través del trayecto curricular.

Sanjurjo (2009) identifica tres niveles de reflexión en el trayecto educativo: la biografía escolar, la socialización profesional y la formación inicial y desarrollo profesional. Tomamos estas tres instancias generales de acción como propuesta de objeto de estudio para favorecer la articulación en el desarrollo de capacidades reflexivas a lo largo del trayecto de la práctica:

- Biografía escolar: acciones tendientes a la introspección sobre experiencias vivenciales relacionadas con los planos que conforman el hecho educativo (clases, actores, la escuela, contenidos, evaluaciones, instancias de enseñanza y aprendizaje, recursos, buenas y malas prácticas, programas de estudio, proyectos institucionales, contextos sociales, económicos y políticos, decisiones éticas). Todo recorrido escolar se desarrolla en diferentes planos simultáneos, y la acción formativa implica no sólo la introspección sino también la confrontación con realidades diferentes.
- Socialización profesional: acciones tendientes a indagar sobre y en el campo laboral y profesional, las interacciones entre los agentes que lo componen, los aspectos normativos y prescriptivos que lo estructuran, las rutinas, los recursos, las políticas educativas, los intereses subyacentes.
- Formación Inicial/Desarrollo Profesional: acciones tendientes a desarrollar el arte de planificar y concretar intervenciones educativas a partir de un amplio repertorio de conocimientos sobre el objeto de estudio, la disciplina, y su enseñanza (estrategias, dispositivos, recursos didácticos, aspectos cognitivos y afectivos de los alumnos, problemas de comprensión y cómo abordarlos, etc.) junto con acciones tendientes a promover la reflexión en acción y sobre la acción.
- Con respecto a al diseño de la Planificación Anual proponemos el siguiente formato:
- Marco teórico-metodológico: ¿Desde qué perspectiva epistemológica sobre la relación teoría- práctica se fundamenta la propuesta curricular? ¿Qué conceptualizaciones teóricas la representan?
- Objetivos: ¿Qué capacidades reflexivas se desarrollarán en los docentes-alumnos a partir de la propuesta curricular?
- Contenidos descritos en ejes. Eje 1: ¿Qué acciones serán ejes del desarrollo de capacidades reflexivas?; Dimensión 1 (Pre-activa): ¿Qué saberes serán necesarios para llevar a cabo la acción?; Dimensión 2 (Activa): ¿Qué capacidades/competencias serán necesarios para reflexionar en la acción?; Dimensión 3 (Post-activa): ¿Qué saberes, competencias y actitudes serán necesarios para reflexionar sobre la acción?
- Recursos: ¿Qué recursos facilitan la planificación, concreción y reflexión sobre las acciones?
- Campo de acción: ¿Cómo se define el campo de acción? ¿Cuáles son las variables que lo constituyen?

Los apartados planteados para la descripción de las propuestas curriculares son orientadores y, siguiendo las líneas teóricas y metodológicas desarrolladas en el presente artículo, sólo se pueden tomar a partir de los significados y las intenciones que se les atribuya.

BIBLIOGRAFÍA

BERNSTEIN, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.

DAVINI, M. C. (2015). *La Formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

DÍAZ BARRIGA, A. (1994). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique.

EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

SANJURJO, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Rosario:Homo Sapiens.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

OTROS DOCUMENTOS

Consejo Federal de Educación. Resolución Nº 24/2007. Anexo Documento *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Ministerio de Educación. República Argentina.

LOS TALLERES INTEGRADORES INTERDISCIPLINARIOS: UN ESPACIO PENSADO PARA LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE CONOCIMIENTO

Claudia Elizabeth GÓMEZ
claudilizg@gmail.com

Gustavo Daniel LOZA
gusloza@gmail.com

Florencia TAUBAS
flortaubas@gmail.com

ISFD N° 52, "Maestro Francisco Isauro Arancibia"
San Isidro, Buenos Aires

RESUMEN

Este artículo se propone presentar alguna de las conclusiones a las que llegamos al llevar adelante un estudio de caso acerca del cumplimiento de los objetivos de los Talleres Integradores Interdisciplinarios, un espacio curricular incluido en el nuevo diseño de la carrera de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires. La incorporación de este espacio dentro del Campo de la Práctica tiene por objeto provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente. La intencionalidad de la incorporación de estos talleres apunta a romper el tradicional aislamiento de conocimientos y saberes que se produce en general en las instituciones educativas. Para esto, en el tercer año de la carrera propicia que los docentes construyan espacios de participación y de construcción colaborativa, de reflexiones y saberes colectivos sobre la práctica en el aula.

La investigación se desarrolló en un instituto de la zona norte del Conurbano Bonaerense tomando los datos de la realización de los talleres llevados a cabo entre los años 2010 y 2012. El diseño de investigación que se llevó adelante fue de tipo cualitativo, de carácter descriptivo-evaluativo, adoptando la metodología de Estudio de Caso.

Palabras clave: Construcción Colectiva - Formación Docente - Interdisciplinariedad - Saberes Pedagógicos - Talleres

INTRODUCCIÓN

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN, SUS INTERROGANTES Y SUPUESTOS

El Taller Integrador Interdisciplinario (en adelante: TAIN) ha sido uno de los componentes centrales y novedosos del Campo de la Práctica Docente en el actual Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria. La implementación de dicho taller, implicaba un desafío para los actores involucrados tanto en su organización como en sus contenidos. Por este motivo se decidió tomarlo como objeto de evaluación en una investigación de tipo cualitativa llevada adelante en un instituto de formación docente de la zona norte del Gran Buenos Aires.

El campo de la práctica durante la formación, se compone de tres espacios, la práctica en terreno, herramientas de la práctica y el TAIN, siendo este último el que articula la teoría y la práctica al mismo tiempo lo vincula con las asignaturas del campo de la fundamentación y de los saberes a enseñar. Este taller tiene como finalidad en cada año de la formación "provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos de la Formación Docente", transformándose en un espacio de encuentro e intercambio mensual de la comunidad de docentes y estudiantes (Dirección de Educación Superior, [DES], 2007, p. 35).

En este artículo presentaremos los resultados y conclusiones del análisis llevado adelante sobre la propuesta de los TAIN para el tercer año de la Educación Primaria, cuyo eje es la relación educativa, haciendo foco en una de sus tres dimensiones: la que propicia por parte de los docentes, la implementación de espacios de participación y de construcción colaborativa, de construcción de reflexiones y de saberes colectivos sobre la práctica en el aula, de elaboración común de estrategias de trabajo didáctico crítico.

¿Qué evaluación es posible realizar en relación a la participación, la construcción colectiva y la reflexión sobre la práctica de los Talleres Integradores Interdisciplinarios de tercer año del Profesorado de Educación Primaria durante los años 2010 a 2012? Fue una de las preguntas que orientaron nuestra investigación. A esta, le sumamos las preguntas que siguen: ¿Qué valoración es posible realizar acerca de las temáticas seleccionadas en los talleres? ¿En qué medida la implementación de los talleres cumplió con los objetivos planteados en el diseño curricular? ¿Qué elementos pueden ser considerados valiosos en la experiencia de estos talleres?

Los supuestos desde donde partimos para el trabajo planteaban por un lado, la dificultad de cumplimentar con la totalidad de los objetivos propuestos por el diseño para los Talleres Integradores Interdisciplinarios, dada su cantidad y complejidad; por otro lado, la convicción de que el instituto que fue seleccionado para el estudio de caso había trabajado con seriedad en la implementación de estos talleres, cuyo concepto no constituyó una novedad ya que similares propuestas de trabajo se habían llevado adelante resultado de una iniciativa de experiencia pedagógica novedosa propiciada por los entonces equipos directivos y plantel docente del Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de EGB.

Fue así que se procuró dilucidar la validez o no de estos supuestos; pero preliminarmente en base a ellos, planteamos la hipótesis de que si bien pudo no haber sido posible cumplir con alguno de los objetivos declarados de estos talleres, sí puede considerarse valiosa la experiencia por el cumplimiento de otro de sus propósitos, a saber "provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos de la formación docente" (DES, 2007, p. 35).

En base a las preguntas que nos hicimos y a las hipótesis señaladas, formulamos los objetivos en función de evaluar la organización e implementación de los TAIN de tercer año de dicho Instituto de la zona norte del Conurbano Bonaerense, durante los ciclos lectivos 2010 a 2012; establecer el nivel de participación, de construcción colectiva y de reflexión sobre la práctica de la comunidad de docentes y estudiantes durante estos talleres; analizar la pertinencia de las temáticas abordadas en ellos; cotejar el cumplimiento de los objetivos propuestos por el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria con la implementación efectiva de los talleres analizados y determinar qué elementos pueden ser considerados valiosos a partir de la experiencia de la puesta en marcha de estos talleres.

METODOLOGÍA

Como dijimos en la introducción, esta investigación adoptó características de tipo cualitativa por entender que al ser un tipo de indagación eminentemente valorativa, respondería a nuestros propósitos. No partimos de criterios de clasificaciones determinados de antemano, sino que los elaboramos a partir de las respuestas de los sujetos entrevistados, ya que estábamos frente a un tipo de indagación exploratoria que describiría y ofrecería valoraciones sobre una zona de conocimiento no explorado por su novedad al ser incorporado al Campo de la Práctica. Además se eligió como metodología el estudio de caso por ajustarse a nuestras necesidades y ser un caso concreto, como ejemplo de un modo particular de instrumentar una línea de trabajo de un nuevo diseño curricular y que podría dar lugar a nuevas investigaciones de comparación con otros formatos posibles de implementación.

Para la instrumentación de esta investigación, se recurrió fundamentalmente al análisis de tres instrumentos de indagación, a saber: 1) entrevistas en profundidad a dos directivos en calidad de "informantes claves", quienes nos relataron la experiencia previa que tuvo lugar en el instituto con profesores y alumnos, que consideramos un antecedente valioso en la implementación de los TAIN; 2)bitácoras o registros disponibles de estos encuentros; y 3) entrevistas a distintos actores participantes (docentes y alumnos) de los talleres.

LAS BITÁCORAS

Tuvimos acceso a la totalidad de las bitácoras de los dieciocho talleres realizados. Cada una de ellas había sido escrita por un docente que era designado con anterioridad, de modo que siempre era uno distinto, por lo que se advirtieron los diferentes tipos de registros, dada la subjetividad puesta en juego por cada uno de sus autores. Para su análisis, se confeccionó una lista de aspectos a indagar, a partir de las preguntas que guiaron la investigación. Por ejemplo, para el Objetivo N° 2: "Establecer el nivel de participación, de construcción colectiva y de reflexión sobre la práctica de la comunidad de docentes y alumnos durante estos talleres", los aspectos a indagar fueron la participación y asistencia de los alumnos, la participación y asistencia de docentes, el vínculo entre docentes y estudiantes. De esta relación que se estableció con los objetivos de investigación completaron los aspectos a indagar: "organización/preparación de los TAIN", "relación con la práctica en el aula", "temáticas" e "interdisciplinariedad".

Posteriormente se completó, a partir de los documentos, un cuadro de doble entrada para cada uno de los años a indagar, teniendo en cuenta que los registros son anteriores al diseño de investigación, por lo que de algunos aspectos a indagar no se pudo obtener información. Esto último fue subsanado con las entrevistas.

LAS ENTREVISTAS

El segundo instrumento de recolección de datos utilizado fueron las entrevistas a docentes y alumnos que participaron en los talleres. Se entrevistaron quince alumnos en total (seis alumnos que cursaron en el año 2010, 4 alumnos que cursaron en el 2011 y 5 alumnos del 2012) procurando que hubiera representantes de cada uno de los cursos de tercer año (A, B y C). Para llevarlas adelante, el equipo elaboró una serie de preguntas que servirían de base para la indagación de los aspectos definidos, incluyendo dos nuevas categorías (ambas valorativas) que se sumaron a las ya elaboradas para el análisis de las bitácoras: "valoración de la inclusión del TAIN en el diseño" y "Valoración de la realización de los TAIN en el instituto".

Una vez realizadas y desgrabadas las entrevistas, para su análisis se recurrió a la confección de un cuadro de doble entrada donde se consignaron las respuestas dadas a las preguntas por cada alumno, agrupándolos por año y curso de realización de sus TAIN de tercer año.

En el caso de las entrevistas realizadas a los docentes, el equipo de investigación decidió tomar como universo de la muestra a la tercera parte del total de docentes que se desempeñaron en tercer año durante los ciclos lectivos analizados. Se entrevistaron ocho docentes de un total de veinticinco profesores, pertenecientes cuatro de ellos al Campo de la Práctica Docente, uno de Didáctica de las Ciencias Sociales, uno de Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura, uno de Teatro y uno de Medios Audiovisuales y TIC´s. Para el registro de las respuestas obtenidas se procedió del mismo modo que con las de los alumnos.

Una vez realizada la tarea de armado de la matriz de datos en tres cuadros de doble entrada, se procedió a una cuidadosa lectura en la que se procuró analizar las respuestas y elaborar síntesis parciales de las mismas para sacar conclusiones más definitivas de cada uno de los aspectos que se habían indagado generando una triangulación que nos garantizará confiabilidad y validez de las conclusiones a las que llegamos.

RESULTADOS

CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS

Dos grandes categorías como las de Campo de Formación en las Prácticas profesionales y el Taller Integrador Interdisciplinario fueron consideradas como centrales para el análisis de los resultados de esta investigación.

En las Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares presentados por el Instituto Nacional de Formación docente (INFoD) se define al campo de formación en las prácticas profesionales como el espacio curricular específico donde se producen los aprendizajes sistemáticos de las capacidades para la actuación docente en los contextos reales. Es el responsable del desarrollo de la acción a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada. Y es acompañado solidariamente por los campos de la Formación General y la específica, cuyos saberes serán resignificados a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socioeducativos.

Se concibe así, a la formación en la Práctica Profesional como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo. Este campo se concibe como objeto de transformación a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y generador de conocimiento.

> Considerar la práctica docente como un objeto de transformación requiere un continuo y difícil proceso de reflexividad y de autosocioanálisis, donde se pase de la fluctuación a la articulación entre la práctica docente como objeto y la subjetivación de la práctica docente. Una difícil tensión que a veces puede resolverse cuando se reflexiona con otras y otros, y no en soledad. (Dirección General de Cultura y Educación, [DGCE], 2010, p. 87)

Esto es posible comprobarlo al leer las transcripciones de las respuestas facilitadas por dos alumnas y una docente durante las entrevistas donde se expresa la valoración del espacio de TAIN como un lugar de reflexión compartida.

> Son muy positivos [los TAIN]. Se brinda un espacio de trabajo, análisis, investigación y reflexión que no suele darse en otros contextos. ¡El espacio es espectacular si está bien aprovechado! Es un espacio súper interesante […] Porque durante los encuentros se pone en juego la complejidad de los enfoques y puntos de vista, que permiten ver *in situ* lo que muchas veces solo se aborda desde la teoría. (Alumno 7 – 2011, A)

> En la teoría [el TAIN] fue un aporte muy positivo. Para mí, más allá de lo pedagógico, también servía para la convivencia misma de los compañeros […] En el TAIN podíamos intercambiar ideas con compañeros de otros cursos, tener otras miradas […] El TAIN sirvió para eso, para podernos relacionar con otros compañeros y poder trabajar en equipo. Con los chicos de la otra sede el único nexo que teníamos era el de los sábados. (Alumna 11 – 2012, A)

> Lo valoro como un espacio muy positivo del cual siempre que estuve en uno de los TAIN de 3° año te llevás algo, aprendés algo, si bien no sos la profesora que estás coordinando el TAIN. Porque la coordinación la toma un área o más juntas, siempre el trabajo que hacen y hacemos los alumnos con los profesores nos enriquece a todos, nos forma y nos permite seguir desarrollándonos a todos, a los estudiantes y a los profesores, entonces, lo considero un espacio de crecimiento y desarrollo profesional donde se construye entre todos. (Docente 2)

Para definir la segunda categoría seleccionada, recurrimos al diseño curricular del Nivel Superior donde se presenta

> […] la propuesta de creación, cada año, de un Taller Integrador Interdisciplinario que tiene por objeto provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente. Este taller es el espacio de encuentro de la comunidad de los docentes y los estudiantes de cada año de la carrera. (DGCE, 2010, p. 123)

Valorar los talleres como espacios de encuentro y reflexión coincide con lo que expone González Cúberes (1991) cuando define al taller como un tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer; como un lugar para la participación, el aprendizaje y la sistematización de los conocimientos. "Se abre el camino al autoaprendizaje, a la autonomía moral y a la recuperación y el desarrollo del potencial creativo. Queda poco espacio para el verbalismo, las relaciones paternalistas y el dogmatismo" (pp. 3).

Las citas a continuación son ejemplos de la propuesta de taller y de la necesidad de sistematizar los conocimientos, mientras se produce una retroalimentación entre alumnos y docentes que se encuentran en un espacio que permite la creación de vínculos simétricos.

> Comenzando con Ciencias Naturales, la profesora GR propone realizar un diseño experimental siguiendo pasos que forman parte del Diseño Escolar. Se trabajó en

> grupos y con hipótesis, para luego trabajar calculando sobre los valores de las hipótesis. Como propósito se plantea la vinculación entre Matemática y Ciencias Naturales exponiendo los resultados en una puesta en común. En un segundo momento, a cargo de la profesora AD, las alumnas de 3° B mostraron un power point, estableciendo relación entre conceptos de ecología y matemática. Se propone una actividad práctica "salir al patio de la escuela para realizar el cálculo de una población de árboles cipreses". Por último se realiza una puesta en común, explicitando todas las cuestiones trabajadas en los dos momentos del taller. (Cuaderno de Bitácora- N°5, 2010)

> Los alumnos aprenden muchísimo, los profesores también aprendemos mucho y además nos podemos encontrar en una situación totalmente fuera del contexto del aula, en una situación distendida, un sábado a la mañana, donde profesores y alumnos aprendemos por igual, formar más una comunidad educativa que busca mejorar sus prácticas en general. (Docente N° 8)

Otro de los conceptos que presenta la segunda categoría es el de "interdisciplinariedad". Elichiry (1994) citada por el módulo sobre Campo de la Práctica III, distingue entre interdisciplinariedad y multidisciplinariedad, tomados a menudo como conceptos intercambiables. En su opinión, el enfoque multidisplinario es aquel caracterizado por una simple yuxtaposición de áreas del conocimiento, en el cual cada disciplina se dedica a su especialidad sin que haya relación ni se verifiquen modificaciones en las disciplinas involucradas; mientras que la orientación interdisciplinaria surge ante problemáticas cada vez más complejas y pueden favorecer la integración y producción de conocimiento.

De la investigación teórica llevada adelante, surge un interrogante acerca de la legitimidad del uso de los conceptos de interdisciplinariedad y multidisciplinariedad, conceptualizaciones que debemos a Morín (1995) quien los piensa para el ámbito específico de la investigación científica y son utilizados fuera de su ámbito originario, en este caso, el ámbito educativo. Son conceptos que en su origen intentan dar cuenta de la relación en la investigación en conjunto de un problema desde distintas disciplinas por parte de integrantes de la comunidad científica que comparten un cierto paradigma; su aplicación en el ámbito educativo supone el abordaje de la enseñanza o aprendizaje de un concepto o problema desde la perspectiva de distintas disciplinas, llevado a cabo por la reunión de varios profesores especialistas en distintos campos, en un trabajo con un grupo de alumnos. Es por eso que ponemos en tela de juicio la traslación (que consideramos ingenua) de estos conceptos del original campo de la investigación científica a otro distinto, como el educativo, que tiene otros objetivos y metodologías. Una posible manera de pensar la interdisciplinariedad (y sus

conceptos asociados) en el ámbito educativo y más concretamente, en estos talleres que estamos analizando, es que se trataría más bien del encuentro de un grupo de personas, portadoras todas ellas de distintos saberes, pero también de distintas concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, evaluación, trabajo en equipo, etc., que se reúnen periódicamente para llevar a cabo una tarea educativa en conjunto, alrededor de una problemática en común. De esta manera se estaría más cerca de concebir a este tipo de talleres como un "encuentro de saberes, prácticas y sujetos de la formación docente" (con toda la riqueza que ello implica) que de una tarea propiamente interdisciplinar.

Los ejemplos que a continuación presentamos, muestran lo complejo que resultó pensar a los talleres desde una mirada interdisciplinaria, sin embargo, sí fue posible interpretar que fueron encuentros de saberes, que se ponían en juego de un modo simétrico entre los estudiantes y los docentes que participaron.

> Se observó [la interdisciplinariedad] únicamente en la segunda y tercera parte [del TAIN] donde el tema del mundial fue abordado por la profesora MR (Educación Física) y la Prof. PC (Matemática), una desde un enfoque histórico de los mundiales y la otra planteando situaciones problemáticas relacionadas con la posibilidad de viajar al mundial presentando contenidos de operaciones, de numeración, de geometría, de medidas y de proporcionalidad, es decir que en las situaciones problemáticas se hallaban todos los ejes que reúnen a los contenidos en el diseño. (Cuaderno de Bitácora- N°4, 2010)

> Se trabajaron todo el tiempo las Prácticas del Lenguaje en relación a las otras ciencias de estudio de la escuela Primaria. A partir de las propuestas los profesores areales presentes realizaban los comentarios que ayudaron a complementar lo que se estaba presentando. (Cuaderno de Bitácora - N°3, 2010)

La intención de alcanzar la interdisciplinariedad estuvo a menudo planteada en la planificación de las propuestas, pero su efectiva concreción en la dinámica de los encuentros pareció difícil de alcanzar. En esta afirmación no hay acuerdo en las perspectivas de docentes y estudiantes. Como vemos en los registros de las bitácoras transcriptas, el concepto no se observa con claridad. Por lo menos no en las dinámicas, ni siquiera en aquellos talleres que fueron organizados o planteados con una mirada interdisciplinaria, como eran los que presentaban situaciones donde participaron más de un área. Las propuestas no resultaban integradas, sino que terminaba predominando un área sobre las otras mencionadas en la planificación.

Para la gran mayoría de los estudiantes la interdisciplinariedad fue un objetivo suficientemente logrado en lo que hace a la organización temática de los TAIN, normalmente a cargo de profesores de distintas áreas. Esta integración entre distintas disciplinas resultó menos clara en la dinámica de desarrollo de los encuentros, en las intervenciones espontáneas de docentes y alumnos que no estaban involucrados directamente en su preparación, aunque algunos alumnos consideraron que esto se logró.

> Los que íbamos participábamos, siempre había algún docente que acotaba algo aunque no fuera su área específica y esto era muy valioso. Había muchas visiones, no sólo la del profesor del área sino la de los alumnos y la de los profesores que no eran del área y aportaban algo distinto. Me pareció bueno el diálogo permanente. (Alumno 9 - 2011, C)

Del mismo modo, la propuesta de integración de las áreas resultó, en algunos casos y para un cierto número de alumnos, un tanto forzada:

> [...] el de Matemática no se pudo integrar con nada. (Alumno 11 - 2011, A)

o separadas en distintos momentos:

> […] No se daba un abordaje conjunto, se notaba la separación: acá es la parte de matemática, acá la de sociales. (Alumno 9 - 2011, A)

Muchos alumnos destacaron como algo muy positivo la riqueza que les brindó este espacio como una oportunidad para compartir distintas miradas sobre una temática.

> No sé si desde el trabajo del tema, sino desde la visión de los profesores cuando hablaban. Por la concepción de un tema, desde su lugar. Es como que yo ponga una silla y por un lado un carpintero y por otro lado un decorador de ambientes, cada uno va a tener una visión de un tema que le es interesante a los dos. Pero no sé si desde el desarrollo del TAIN se podía percibir el abordaje, sí desde la visión de cada uno. (Alumno 2 - 2010 A)

En cambio los profesores afirmaron que se promovió y en muchos casos se logró un trabajo interdisciplinario y que el TAIN es el espacio propicio para que esto se haga ya que en estos el "encuentro" hace posible que se articulen las distintas disciplinas en el trabajo grupal.

Aún cuando no siempre se hubiera logrado un trabajo interdisciplinario, se generó el encuentro entre docentes de distintas disciplinas favoreciendo el aporte de miradas diversas.

Ante la dificultad de vincular distintas áreas, se eligieron temáticas que pudieran abordarse desde aquellas con mayor vinculación. Esto lo afirma una de las docentes entrevistadas:

> Nosotras tratamos de trabajar interdisciplinariamente no con todas las áreas, pero sí con aquellas con las que hay mayores posibilidades de establecer vinculación, en el caso de Ciencias Sociales con Prácticas del Lenguaje, sobre todo en la lectura e interpretación de textos, y otro tipo de actividades que complementaran una disciplina con la otra, eso estuvo presente; otro que se hizo fue con Ciencias Naturales, en alguna de las otras materias, particularmente con Arte, hemos utilizado elementos de Arte para trabajar en el área de Ciencias sociales, en el del Mundial de fútbol participaron todas las áreas y en el de Leer y escribir en las áreas se tomaron todas con Prácticas del Lenguaje que las atravesaba. (Docente 3)

VÍNCULOS DOCENTE-ALUMNO Y ALUMNOS ENTRE SÍ

La relación entre docentes y alumnos fue de los aspectos más valorados en los TAIN por la casi totalidad de los alumnos entrevistados. Se destaca especialmente la posibilidad de conocerlos más, en una modalidad más descontracturada que la que se daba normalmente en el aula. También se valoró cierta "horizontalidad" en la relación y que los docentes participen como pares en muchas de las actividades propuestas. Algunos alumnos señalaron como positivo el hecho de poder conocer a profesores que no habían tenido. De esta manera, es posible definir como uno de los grandes logros de estos talleres la relación estudiantes y docentes. Sin embargo, en la relación estudiantes entre sí, se manifiestan en algunas entrevistas que la integración en algunos grupos o cursos fue más dificultosa. Algunos vieron como positiva la posibilidad de encontrarse y conocer a otros compañeros de diferentes divisiones, en cambio otros la interpretaron como una dificultad tomando cierta actitud "defensiva" que los llevaba a trabajar únicamente con sus compañeros de división.

Los docentes coinciden con una visión positiva acerca de los vínculos que se gestaron durante el desarrollo de los TAIN. Destacan el clima de encuentro.

> El taller se transformaba en un espacio de trabajo colaborativo entre alumnos y profesores. (Docente N° 2)

> El instituto parecía un club por el entusiasmo que provoca y contagia la producción grupal del conocimiento […] los profesores y alumnos aprendían por igual, formaban una comunidad educativa cuyo común denominador es la búsqueda de la mejora de las prácticas en general. (Docente N° 8)

RELACIÓN CON LA PRÁCTICA EN EL AULA

La realización de los encuentros guardó estrecha relación con las prácticas áulicas. Esto fue observado en los registros de bitácora donde se presentaban posibles propuestas didácticas de diferentes áreas que podrían ser utilizadas en la Práctica en Terreno (ver Temáticas) o porque se analizaron situaciones de aula que tenían que ver con los vínculos entre los diferentes sujetos que conforman la comunidad educativa. La mayoría de los alumnos entrevistados reconoció como positiva la vinculación de los TAIN con la práctica concreta pero pusieron el acento en cuestiones diferentes: unos señalaron que los encuentros les dieron recursos concretos para llevar adelante en las prácticas que estaban realizando en ese mismo año.

> Te daban muchas ideas y en ese momento lo que más necesitábamos eran ideas, recursos didácticos y ellos te lo proporcionaron. En ese sentido sirvieron. (Alumna 9 - 2011, C)

Otros, los más, destacaron que muchas herramientas del TAIN habían sido utilizadas por ellos en su práctica docente actual. Dentro de ese grupo, algunos manifestaron haber aplicado recursos didácticos concretos o modos de trabajar temáticas -como la de los mundiales o las fechas patrias del 25 de mayo o el 20 de junio-, mientras que otros mencionaron que uno de los principales aprendizajes aplicados estaba en relación con lo que podríamos denominar "espíritu del TAIN".

> Creo que por ahí al trabajar en grupo, el tema de la organización, que a mí personalmente me costaban muchísimo. En este sentido, más allá de las temáticas, tendría que pensar si realmente puse en práctica alguna específica, pero sí esto de organizarse, de trabajar en equipo, de ponerse de acuerdo, eso sí que me sirvió. (Alumna 10 - 2011, C)

Por su parte, las respuestas de los docentes muestran un acuerdo en cuanto a la relación con la práctica. En general estas respuestas se fundamentan en los contenidos seleccionados (eran contenidos que los docentes orientadores daban a los practicantes) y en que las estrategias utilizadas podrían ser trasladadas a las aulas por los estudiantes. Por otra parte, consideraron que al seleccionarse contenidos de actualidad estos resultaban pertinentes y relevantes para las prácticas docentes en terreno.

Esto nos da pie a conocer las "temáticas" que se abordaron en los diferentes TAIN durante los tres años que fueron objetos de la investigación. En la elección se tuvieron en cuenta aquellos acontecimientos relevantes de cada año que impactarían en las propuestas para la Práctica en Terreno: Bicentenario de la Revolución de Mayo y Mundial de Fútbol en 2010; Elecciones Nacionales en 2011 y Bicentenario de la creación de la Bandera en 2012.

> Los temas eran los temas actuales, para mí fueron excelentes, el del bicentenario, el del mundial, a mí me gustaron todos, todos los TAIN me encantaron. A mí me gustó mucho y aprendimos un montón. Me gustaron todas las temáticas, inclusive la última que trabajamos con las computadoras me gustó mucho, con los juegos con TIC, también es como un puntapié porque ahora que están dando las netbooks en las escuelas había que *aggiornarse*, inclusive hay que *aggiornarse*. (Alumno 3 - 2010, B)

Los talleres cuyas temáticas se relacionaban con las Ciencias Naturales fueron muy valorados por los alumnos.

> Después vi, de a poco me voy acordando, de un TAIN que prepararon con Ciencias Naturales pero creo que fue solo los dos grupos del nocturno nosotros no habíamos preparado nada, estuvo muy bueno, sobre magnetismo y esas cosas. Mostraron experiencias que había preparado MG, muy lindas, me encantó, muy buenas las experiencias. (Alumno 6 - 2010, C)

> Recuerdo particularmente una experiencia de Ciencias Naturales, en la que pudimos pasar por el propio cuerpo lo que muchas veces dejamos de ver y qué es lo que les puede pasar a los alumnos por el suyo. (Alumno 7 - 2011, A)

Desde la mirada de los profesores, las temáticas abordadas fueron pertinentes fundamentalmente porque se consensuaron, partieron de decisiones institucionales acordadas y

resultaron interesantes para todos los participantes. En el caso en que la temática tenía un fuerte peso en un área del conocimiento se pudo apreciar la multiperspectividad al abordar los contenidos del diseño curricular.

VALORACIONES ACERCA DEL TAIN

En primer lugar vamos a presentar las valoraciones del TAIN como parte del diseño curricular del Nivel Superior. La gran mayoría de los alumnos consideró muy positiva la creación e incorporación de este espacio como parte del Campo de la Práctica Docente. El principal aspecto que destacaron fue la generación de un ámbito de encuentro entre profesores y alumnos de distintas divisiones y la comunicación e intercambio de ideas que en los talleres se producía. También la posibilidad de sacarse dudas, de integrar áreas de conocimiento y de trabajar creativamente, además de poder ver la mirada de los distintos profesores acerca de una temática.

Los docentes valoraron al taller como una propuesta interesante, altamente positiva, integradora e innovadora. Señalaron que la existencia de este espacio favorece el encuentro necesario para el trabajo interdisciplinario y la construcción colectiva; al mismo tiempo que sostienen, que si bien el modo de organización depende de cada institución, permitió reflexionar sobre distintas propuestas pedagógicas. Uno de ellos lo caracterizó como un espacio de crecimiento y desarrollo profesional:

> Convoca al trabajo interdisciplinario, a la construcción grupal del conocimiento, promueve el aprendizaje significativo porque los contenidos se relacionan entre sí para resolver diferentes problemáticas que son el eje de los talleres. Promueve la integración, el intercambio entre los alumnos y profesores de diferentes divisiones y/o turnos. (Docente 6)

En segundo lugar, se presenta la valoración del TAIN con las características propias que adquirió en esta institución. En la visión de los alumnos, la opinión fue positiva ya que resultó un espacio de reflexión y aprendizaje para pensar, a través de debates y discusiones, cuestiones relativas a las prácticas docentes, en el que pudieron relacionar lo teórico con lo práctico. Algunos reiteraron la importancia de encontrarse en otro contexto con los profesores, lo que propició un marco distendido y abierto para plantear inquietudes y resolver dudas. Otros lo caracterizaron como un espacio para aprender a trabajar en equipo. Unos pocos señalaron que no todos estuvieron bien preparados. En la consideración de muchos,

el TAIN no está constituido como un espacio definitivo, sino que se encuentra en un estado de constante revisión. Como señala uno de ellos:

> Creo que es un espacio en proceso, en definición […] Yo sé que esto es una utopía […] Es un lugar que hay que preservar y seguir mejorándolo, está en proceso, en definición y esa definición sí tiene que ser interdisciplinaria, con una voz muy importante del docente y del alumno. (Alumno 7 - 2011, A)

Según la perspectiva de los profesores, hubo una alta valoración de la gestión del equipo directivo como responsables directos del modo en que se llevaron a cabo, con especial énfasis en lo pedagógico.

> La gestión de una institución es imprescindible y más si es participativa como se vivió en esta etapa. La gestión estuvo siempre comprometida con la implementación del nuevo diseño curricular por lo tanto siempre valoró el TAIN como espacio compartido e integrador de conocimientos y actores institucionales. (Docente 6)

Destacaron la organización, las fotografías, el registro de bitácoras, etc. como aporte e instancia de aprendizaje compartido y colaborativo.

> Creo que ayudó a reflexionar sobre sus futuras prácticas, a poder observar distintas miradas pedagógicas, planificar clases y materializar sus complejidades. (Docente 1)

> Es hacer un taller, es eso, debatir, sacar conclusiones, es evaluar qué pasó en el taller después, las evaluaciones de los alumnos, que se hacían hacia el final, siempre fueron muy positivas, valoraban mucho estos espacios. (Docente 2)

> El aporte más importante es romper el molde áulico, me parece que es otra manera de abordar la práctica. Es romper un molde, es ver ese mismo problema, conflicto, contenido como lo quieras llamar, con la óptica de otro docente. (Docente 4)

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten concluir la pertinencia de la investigación en tanto y en cuanto resulta necesario conocer modos de implementación de esta nueva propuesta

que significaron los TAIN como componentes del Espacio de la Práctica en el nuevo Diseño Curricular. En este artículo se presentaron las conclusiones de la investigación llevada a cabo sobre la propuesta de los TAIN para el tercer año de la Educación Primaria, cuyo eje es la relación educativa. El foco se puso en una de sus tres dimensiones: la que propicia por parte de los docentes, la implementación de espacios de participación y de construcción colaborativa, de reflexiones y de saberes colectivos sobre la práctica en el aula.

Las preguntas que guiaron la investigación se plasmaron en los objetivos formulados en función de evaluar la organización e implementación de los talleres. Así, hemos podido establecer el nivel de participación, de construcción colectiva y de reflexión sobre la práctica de la comunidad de docentes y estudiantes; analizar la pertinencia de las temáticas abordadas en ellos; y, de este modo, cotejar el cumplimiento de los objetivos propuestos por el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria, además de determinar qué elementos pueden ser considerados valiosos a partir de la experiencia para avanzar en la construcción de este espacio.

Así, fue posible mostrar lo complejo que resultó pensar a los talleres desde una mirada interdisciplinaria. Para la gran mayoría de los estudiantes la interdisciplinariedad fue un objetivo suficientemente logrado en lo que hace a la organización temática de los TAIN, normalmente a cargo de profesores de distintas áreas. Esta integración entre distintas disciplinas resultó menos clara en la dinámica de desarrollo de los encuentros y en las intervenciones espontáneas de docentes y alumnos que no estaban involucrados directamente en su preparación. Para los profesores, el concepto de interdisciplinariedad estuvo a menudo presente en la planificación de las propuestas, pero su efectiva concreción en la dinámica de los encuentros pareció difícil de alcanzar, aun en aquellos talleres que presentaban situaciones donde participaron más de un área en su organización.

Aun cuando no siempre se hubiera logrado un trabajo interdisciplinario, se generó el encuentro entre docentes de distintas disciplinas favoreciendo el aporte de miradas diversas. Los profesores revalorizaron el TAIN como un espacio propicio para que se diera ese "encuentro" de articulación de las distintas disciplinas contribuyendo a un trabajo colaborativo. Ante la dificultad de vincular distintas áreas, se eligieron temáticas que pudieran abordarse desde aquellas con mayor vinculación.

A partir de lo dicho anteriormente podemos interpretar que los TAIN fueron espacios de encuentro de saberes, que se ponían en juego de un modo simétrico entre los estudiantes y los docentes que participaron. Fueron considerados por los involucrados como un espacio de reflexión compartida. Allí se construyeron vínculos tanto entre docentes y alumnos como

de alumnos entre sí que fueron valorados positivamente por la totalidad de los entrevistados. Destacaron especialmente la posibilidad de conocerse mejor, en una propuesta de trabajo más "descontracturada" que la que normalmente se da en el aula. Del mismo modo se valoró cierta "horizontalidad" en la relación y que los docentes participaran "como un integrante más" del taller en muchas de las actividades propuestas. Así se definió como uno de los grandes logros del TAIN la relación entre estudiantes y docentes. Se destacaba un clima de "encuentro". En cuanto a la relación de los estudiantes entre sí, se manifestaron diferentes perspectivas: algunos vieron como positiva la posibilidad de encontrarse y conocer a otros compañeros de diferentes divisiones, en cambio otros la interpretaron como una dificultad tomando cierta actitud "defensiva" que los llevaba a trabajar únicamente con sus compañeros de división.

Considerando a los contenidos como parte de la relación educativa, eje del Taller, podemos concluir que la realización de los encuentros guardó estrecha relación con las prácticas áulicas ya que se presentaron propuestas didácticas de diferentes áreas que luego fueron utilizadas en la Práctica en Terreno. Estas temáticas estuvieron relacionadas con los contenidos que los docentes coformadores daban a los practicantes por lo que se buscaba que las estrategias que se utilizaran en los talleres los estudiantes pudieran trasladarlas a las aulas. También se analizaron situaciones de aula que tenían que ver con los vínculos entre los diferentes sujetos que conforman la comunidad educativa.

A las valoraciones del TAIN ya mencionadas, podemos agregar que como parte del diseño curricular del Nivel Superior fueron considerados como un espacio propicio para el encuentro entre profesores de todas las áreas y alumnos de distintas divisiones en un mismo tiempo, donde se daba una comunicación fluida y simétrica generadora de intercambios de ideas. También como la posibilidad de sacarse dudas, de integrar áreas de conocimiento y de trabajar creativamente, además de poder conocer la mirada de los distintos profesores acerca de una temática. Fueron valorados como una propuesta interesante, altamente positiva, integradora e innovadora, como un espacio de crecimiento y desarrollo profesional.

Consideramos que ha sido un acierto la inclusión de estos Talleres Integradores Interdisciplinarios en la Educación Superior ya que las características particulares de este nivel y la diversidad de formación de los actores involucrados presentan un verdadero desafío a la organización de este espacio innovador. Por lo tanto observar su puesta en marcha, nos posibilitó analizar aciertos y proponer mejoras y/o ajustes en su implementación de modo tal que se preserven y fortalezcan.

La institución en la que se realizó la investigación ha asumido seriamente su organización y sostuvo su realización con periodicidad, dadas estas condiciones los Talleres Interdisciplinarios se pueden transformar en espacios de encuentro y trabajo conjunto muy fructíferos. La diversidad que abarcan es una oportunidad de reflexionar a partir de distintos puntos de vista convirtiéndose así en genuinos espacios de reflexión colectiva a partir de los cuales se puedan compartir saberes y construir nuevos con otros.

La reflexión sobre la práctica es fundamental para la tarea docente: pensar sobre "el hacer", confrontarlo con la teoría y articularlo en una nueva praxis. La investigación realizada muestra que los talleres permiten vivenciar esta experiencia desde la formación inicial. Como así también da lugar a nuevos interrogantes que profundicen aspectos señalados a revisar y otros que abran nuevas líneas de investigación. En este sentido sería interesante indagar cómo se implementan estos espacios en otros institutos de la jurisdicción sede de esta investigación y en otras provincias, tanto en Institutos de Formación Docente como en las universidades. Conocer otras experiencias, ponerlas en común y relacionarlas ayudará a la sistematización de aquellos aspectos más logrados para sostenerlos y replicarlos, al mismo tiempo que nos permitirá visibilizar particularidades que necesitan fortalecerse para continuar con este trabajo de innovación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. (2010). *Módulo Enseñar y Aprender en Tiempos de Complejidad. La implementación del Campo de la Práctica en 3er. año*.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR, PROVINCIA DE BUENOS AIRES. (2007). *Diseño Curricular. Formación docente. Niveles Inicial y Primario*.

ELICHIRY, N. (1994). "Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias". En N. ELICHIRY (comp.). *El niño y la escuela*. Buenos Aires: Nueva Visión.

ELICHIRY, N. (2010). "Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias". En DGCE. *Módulo Enseñar y Aprender en Tiempos de Complejidad. La implementación del Campo de la Práctica en 3er. año*. Buenos Aires.

GONZÁLEZ CUBERES, M. T. (1991). *El taller de los talleres*. Buenos Aires: Estrada.

MORIN, E. (1995). "Sobre la interdisciplinariedad". *Complejidad,* N° 0. Buenos Aires.

SABERES DE LA ENSEÑANZA, TENSIONES EN ESPACIOS INSTITUCIONALES Y ORGANIZACIONES SOCIALES

Sergio ANDRADE
asergio29@gmail.com

Gabriela DOMJÁN
gabriela.domjan@gmail.com

Paula MADERS
paulamaders@gmail.com

Daniel AGÜERO
profedanipau63@gmail.com

ISFD "Reneé Trettel de Fabián" -
ENS "Dr. Agustín Garzón Agulla"
Córdoba

RESUMEN

Este artículo recupera aspectos relevantes de la investigación: "Saberes acerca de la enseñanza en prácticas educativas en Instituciones de Formación Docente Inicial y en otros espacios que educan", a partir de la implementación de los Diseños Curriculares (en la Jurisdicción Córdoba). El foco está puesto en la formación de profesoras/es de educación primaria, en el marco de las nuevas regulaciones del campo de la práctica docente y el trayecto de las prácticas. La discusión se centra en dos de las tensiones emergentes identificadas en la indagación. Tensiones que han ido adquiriendo particular significación, al encontrarse vinculadas por el espacio formativo inaugurado por las nuevas regulaciones:

-Tensión entre lo político y lo pedagógico.

-Tensión entre transmisión y enseñanza, reconociendo que las mismas se desenvuelven en la dinámica que se produce entre la intencionalidad formativa y los procesos de subjetivación, propios de las prácticas profesionales educativas.

El artículo avanza además en recuperar aspectos de la relación enseñar e investigar respecto de los saberes en la formación docente, dejando planteadas algunas preguntas y desafíos con la intención de ampliar la praxis educativa para la formación docente inicial y la formación en ejercicio.

Palabras clave: Saber pedagógico - Práctica docente - Enseñanza - Organizaciones sociales

INTRODUCCIÓN

La investigación base de este artículo: "Saberes acerca de la enseñanza en prácticas educativas en Instituciones de Formación Docente Inicial y en otros espacios que educan" se sitúa en el marco de la implementación de los Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Primaria en la Jurisdicción Córdoba. La indagación se centra en el Trayecto del Campo de la Práctica, atendiendo a los saberes acerca de la enseñanza que allí se producen.[1]

La indagación se propuso avanzar en la comprensión de sentidos y significaciones acerca del carácter educativo de las prácticas docentes, su tematización y análisis, a partir de la multiplicidad de "saberes" puestos en juego. Así también importa acercar nuevos modos de comprensión respecto de la relación del saber pedagógico desde una perspectiva de investigación educativa, que permita visibilizar aquello que los diferentes agentes implicados en la tarea de enseñar manifiestan como saberes que son parte del acervo profesional. Se trata de saberes posibles de transmitir, compartir y su relación con conocimientos disciplinares y otros del oficio. Sentidos de la enseñanza y de los saberes que podrán resignificarse al compartir actividades formativas con organizaciones sociales que también educan.

El artículo presenta dos de las tensiones emergentes identificadas en la indagación. Tensiones, que si bien pueden reconocerse y analizarse independientemente una de la otra,

1- A partir de la Ley Nacional de Educación Nº 26026/ 2006 como marco regulador del Sistema, se elaboran los Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial a ser implementados en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). La presente investigación focaliza en los Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Primaria en la Jurisdicción Córdoba implementados en 2009. La nueva formulación contempla la ampliación del proceso formativo (cuya duración era de 3 años), incorporando como novedad el "Trayecto del Campo de la Práctica" a lo largo de los 4 años.

han ido adquiriendo particular significación al encontrarse vinculadas al espacio formativo inaugurado por la estructuración de las nuevas regulaciones: "Tensión entre lo político y lo pedagógico"; "Tensión entre transmisión y enseñanza". Tales tensiones se desenvuelven en la dinámica que se produce entre la intencionalidad formativa y los procesos de subjetivación propios de las prácticas profesionales educativas.

La complejidad de la problemática abordada nos convoca a realizar algunas precisiones. Desde la propia perspectiva tanto teórica como metodológica, la idea y el sentido de "tensión" responde a las características propias de aquello que se pretendió indagar. Las prácticas de enseñanza continuamente se encuentran en tal estado o situación, cuando se indagan en el territorio propio de las instituciones de formación docente y cobran particular relevancia al referenciarlas junto a otras prácticas con sentido educativo y pedagógico, en otros espacios sociales.

Consideramos de interés aclarar también, que si bien en este artículo optamos por la nominación saber pedagógico, queremos dejar abierta la discusión acerca de otras nominaciones referidas a aquello que puede ser reconocido como diferente al conocimiento disciplinar y que se actualiza en las prácticas de transmisión. Las nominaciones posibles como "saberes acerca de la enseñanza", "saberes de experiencia", "saber hacer", que se contraponen, distinguen o vinculan su sentido a "conocimiento/s".

Durante el año 2013, sobre la base de la convocatoria realizada por el INFoD, un grupo de docentes que compartimos diversos espacios de trabajo, vínculos profesionales con docentes de los ISFD y estudiantes de los mismos Institutos, nos convocamos para conformar un grupo de trabajo a fin de poner a disposición preocupaciones, preguntas y problemáticas comunes, contar con un aval y subsidio para emprender una tarea de sistematización y documentación de experiencias compartidas y avanzar en el planteo de un proyecto de investigación.

En este marco surge la elaboración del proyecto interinstitucional entre el ISFD Escuela Normal Superior "Dr. Agustín Garzón Agulla" (ENSAGA) y el ISFD "Reneé Trettel de Fabián", desde el interés por indagar acerca de los procesos de intervención en la formación docente inicial que nos implican, repensar los lugares del formador de formadores y abrir un estudio que se sitúa en la implementación del cambio curricular.

La conformación de un equipo de investigación interinstitucional[2] presenta un desafío especial en espacios con escaso desarrollo investigativo y de conformación de grupos de tra-

2- Proyecto Interinstitucional: ISFD ENSAGA – ISFD "Reneé Trettel de Fabián": *Saberes acerca de la enseñanza en prácticas educativas en instituciones de formación docente inicial y en otros espacios que educan. Estudio de caso en dos ISFD y organizaciones sociales asociadas.* (Proyecto Nº: 1880. Aprobado por DGES e INFD - Convocatoria 2013) - Sergio Andrade: Director del Proyecto: ISFD "Reneé Trettel de Fabián" - UNC; Gabriela Domján: ISFD ENSAGA - UNC; Patricia Gabbarini: UNC -Especialista invitada; Paula Maders: ISFD ENSAGA- intervención y coordinación en Espacio Campo de la Ribera.; Manuel Palacio: ISFD "Reneé Trettel de Fabián"; Mónica Zidarich: ISFD "Reneé Trettel de Fabián"; Daniel Agüero: ISFD "Reneé Trettel de Fabián" - ISFD ENSAGA; Nestor Ocanto: ISFD "Reneé Trettel de Fabián" - Tallerista de la Fundación Pedro Milesi y Biblioteca Popular de Bella Vista.

bajo interinstitucional; al mismo tiempo se constituye en una instancia formativa particular, como alternativa de construcción de conocimientos en el nivel.

Se evidencia la necesidad de relevar un conjunto de saberes y procesos de subjetivación no contemplados en los trayectos formativos de la enseñanza institucionalizada, poniendo en tensión los modos de relación, las figuras de autoridad, la relevancia de las voces, los decires que son recuperados al momento de compartir un saber en otros espacios sociales que educan. De tal modo, se procuran examinar las relaciones del enseñar y educar, sus implicancias políticas reconociendo que desde tales modos, se va dando forma a un sujeto, se lo construye. Por ello nos propusimos avanzar en estos vínculos, volverlos significativos y ponerlos a disposición de posibles análisis de propuestas de formación docente inicial.

Uno de los supuestos centrales del proceso investigativo reconoce que la conformación de los nuevos espacios y la ampliación del trayecto del campo de la práctica,[3] junto a la implementación de nuevos formatos, pone en tensión el conjunto de conocimientos acerca de la enseñanza y las prácticas docentes, inaugurando la posibilidad de identificar otros saberes. Nos referimos a saberes que no son considerados constitutivos del bagaje de conocimientos propios de la profesión docente, ya que no han sido visibilizados o tematizados como saberes y por tanto, no se configuran como conocimientos claramente definidos para ser transmitidos en la formación docente inicial. En este sentido, se plantea que la movilización generada por la implementación de los diseños curriculares, puede habilitar a su tematización y su análisis.

La revisión de antecedentes, los avances propios de la investigación en referencia a nuevas lecturas de producciones conocidas, plantearon la necesidad de revitalizar el supuesto de origen de la investigación, que puede ser compartida desde la siguiente cita:

> La idea de que el saber se acumula sugiere que el saber es un material inerte que se puede reunir, almacenar y reservar. Considerar al saber como algo inerte es cosificarlo. El saber no es un material inerte descubierto a través de la investigación, es un material funcional de la cognición humana, un recurso que vive en las biografías, los pensamientos y las acciones de los individuos, no algo que uno pueda reservar y señalar. Para que exista saber, este debe ser conocido. Para que sea conocido, alguien debe actuar sobre él. Resumiendo, el saber es un verbo. (Eisner, citado en Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 49)

3- Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales plantean de modo explícito la referencia a espacios sociales más allá de la escuela que contemplen experiencias educativas en el contexto socio cultural-local: espacios comunitarios y organizaciones sociales ligados al Trayecto del Campo de la Práctica en el Seminario de Práctica Docente I.

Desde los debates al interior del equipo se sostuvo que la movilización generada por la implementación de los diseños curriculares habilita la tematización respecto a las tensiones entre enseñanza-educación y teoría-práctica como praxis. Ampliando el campo de problematización: ¿qué valor epistemológico se otorga a las voces que no se sienten autorizadas a su inclusión en los conocimientos disciplinares hegemónicos?; ¿tomar la palabra en estos temas, tiene sólo relevancia política o permite ampliar los márgenes de aquello aceptado actualmente como conocimiento?

¿Por qué consideramos relevante indagar los "saberes"? Por una parte reubica la concepción de enseñanza según patrones académicos y resulta significativo estudiar el contexto en el cual se trabaja. Por otro, considerar los vínculos entre organizaciones sociales e instituciones educativas abre a nuevos escenarios; cada institución resitúa significados y sentidos, su intencionalidad formativa y los procesos de subjetivación que se ponen en juego en tales interacciones.

La estructura del artículo contempla a continuación la presentación de la perspectiva metodológica que sostuvo el proceso investigativo, resaltando algunos de los principales desafíos y consideraciones que se implicaron. Se continúa con la presentación de dos de las tensiones emergentes identificadas.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A fin de presentar la perspectiva metodológica adoptada, explicitamos la intencionalidad de conformar un equipo de investigación en torno al abordaje de los saberes en los espacios indagados. Como apuntábamos en el apartado precedente la conformación del equipo de investigación tuvo como base el encuentro de diferentes agentes vinculados al Campo de las Prácticas en el marco de los Nuevos Diseños Curriculares. Por un lado, docentes que participaron en las discusiones y elaboración de los mismos junto a la incorporación de docentes que tienen o han tenido a su cargo Prácticas de Residencia; docentes con experiencia tanto en prácticas de residencia como en prácticas en otros espacios que educan, criterio que también se sostuvo respecto de la elección de los estudiantes, en tanto poseen una doble inscripción institucional, al participar en ambos ámbitos objeto de estudio. En primera instancia, realizamos una serie de intercambios en aras de potenciar un espacio de indagación y reflexión que permitieran, (en orden al análisis respecto del posible impacto de las nuevas regulaciones), considerar aspectos teórico-metodológicos acerca de procesos de intervención

pedagógico-didáctica de los formadores de formadores. Intercambios que culminan en la formulación de un proyecto, al reconocer una vacancia de líneas de investigación en nuestro país respecto a vínculos entre saberes que se construyen en espacios escolares y no escolares con intencionalidad formativa.

Como equipo de investigación reconocimos la necesidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos formativos y las propuestas de enseñanza en las cuales estamos involucrados. ¿Qué saberes nos habitan, construimos, reconstruimos respecto de la enseñanza? ¿Qué movimientos se producen al asumir la tarea de enseñanza a futuros docentes? ¿Qué continuidades y/o rupturas del orden escolar se producen cuando se enseña desde otros espacios que educan?

Por ello, fue necesario buscar estrategias metodológicas que permitieran dar cuenta de los sentidos desde los cuales asumimos nuestro quehacer como formadores, educadores, estudiantes e investigadores.

Como parte del desarrollo metodológico se implementó la confección de bitácoras personales que registraron y revisaron las diferentes instancias de trabajo de producciones individuales y colectivas, constituyéndose en una modalidad de interacción privilegiada. Junto a ello, las instancias de entrevistas a informantes claves permitieron visibilizar y atender voces que no suelen tener espacios para manifestarse e interactuar respecto a otros saberes.

Los informantes claves, se definieron por docentes y estudiantes investigadores, el grupo de referentes institucionales –docentes formadores que se desempeñan en Práctica Docente I y Práctica Docente IV–, educadores de las Organizaciones sociales asociadas a la Práctica I, junto con referentes significativos que participaron en la elaboración de los Diseños Curriculares.

Durante la investigación –entre otros interrogantes–, nos cuestionamos en torno a la narrativa como modo de construcción de conocimiento, precisamente en el trayecto de las prácticas educativas y docentes, atendiendo a lo que se reconoce en el campo de las prácticas y a la comunicación intersubjetiva, como un modo legítimo de transmisión de saberes; admitiendo que cada persona en sus prácticas, puede reconocer que lo textual no está fuera de sí, que cada quien hace cuerpo lo leído de la manera en que "le sale desde su subjetividad", y entendiendo que, aun pudiendo objetivar el escenario y las situaciones que allí se desarrollan, siempre afectará a los actores involucrados.

Es de esta manera que hemos puesto en discusión la subjetividad de los textos producidos por las prácticas profesionales docentes, reconociendo algunas distancias entre la narrativa desde un enfoque epistemológico y comunicacional, diferenciado del mero relato reflexivo de lo acontecido. "La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educa-

tiva es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas" (Connelly y Clandinin,1995: 15); "[…] el relato se burla de la buena y de la mala literatura, internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida" (Barthes, 1994: 9).

Así, desde aportes socio-antropológicos y de la investigación narrativa, el grupo puso a disposición y análisis sus propias inquietudes y preocupaciones acerca de los lugares asumidos. El intercambio intersubjetivo entre investigadores –en jornadas dispuestas específicamente para dar lugar a esta tarea– se constituyó en un espacio dialógico generativo de relatos y reflexiones que posibilitaron procesos de desdoblamiento desde el cual mirar y mirar-se, en y desde los diversos lugares institucionales. A través del relato de experiencias y la realización de entrevistas en profundidad, se avanzó en clarificar los modos individuales de otorgar sentido al hacer: educar, enseñar, transmitir, poniendo en diálogo estos sentidos y sus implicancias políticas en la intención de avanzar en reconocer además procesos de subjetivación. Estos encuentros paulatinamente habilitaron espacios para el conocimiento del otro, desde las propias historias y trayectorias, permitiendo avanzar en la co-construcción de un marco referencial compartido desde el cual abordar los saberes y prácticas que se despliegan, permitiendo trabajar los procesos de implicación y distanciamiento que una investigación de estas características demanda (Bleger, 1998).

Al respecto, en jornadas de trabajo del equipo, expusimos nuestras propias experiencias y representaciones –donde se recuperaron nuestras experiencias en instituciones educativas y en organizaciones sociales desde narrativas construidas a tal efecto–. En ese marco tuvimos oportunidad de dimensionar la complejidad de asumir como indagación, procesos que incluyen experiencias, saberes, conocimientos desde los sujetos y los lugares institucionales.

Retomando lo planteado en la introducción de este artículo, volvemos a focalizar en las interrogaciones que habilitaron la tematización respecto a las tensiones entre enseñanza-educación y teoría-práctica como praxis: ¿Qué valor epistemológico reconocemos en voces que hasta el momento no se sienten autorizadas a su inclusión en los conocimientos disciplinares hegemónicos? ¿Tomar la palabra en estos temas tiene sólo relevancia política o permite ampliar los márgenes de aquello aceptado actualmente como conocimiento?

Asumimos que el saber profesional de docentes como saber para la formación política del Profesorado requiere la exploración de las dimensiones planteadas en los anteriores interrogantes.

En el avance del proceso indagativo, también se proyectaron y realizaron diversos encuentros en instancias de entrevistas en profundidad con los docentes, directivos, referentes

de las instituciones y organizaciones investigadas, para poner en común los sentidos del mismo y realizar intercambios propios del trabajo de campo.

En una segunda instancia, planteamos a docentes, educadores colaboradores y referentes de los Diseños Curriculares una exploración en el mismo sentido: contemplando las singularidades de sus biografías y trayectorias formativas para lo cual se fueron conformando subgrupos de entrevistadores entre los miembros del equipo de investigación.

En estos sentidos asumimos lo que Hogan (1988) señala: atender a elementos significativos que enmarcan la relación de investigación y la definen: la igualdad entre los participantes, la situación de atención mutua y los sentimientos de conexión. La relación de colaboración es aquella en la cual investigadores y practicantes poseen voz propia, y siguiendo a Britzman (1991), la voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad. La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social. De allí retomar lo que Clandinin y Connelly (1995) afirman acerca de la investigación narrativa, la cual transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los practicantes que está construida como una comunidad de atención mutua. Investigadores y practicantes cuentan historias sobre su relación en la investigación, historias referidas a la mejora en las propias disposiciones y capacidades. La tarea se centra en deconstruir la perspectiva del actor: un universo de referencia compartido que subyace y articula el conjunto de las prácticas, nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales (Guber, 1991: 75).

Desde la perspectiva de investigación asumida contemplamos diversos procedimientos de triangulación teórica y empírica, siendo los formadores copartícipes del Proyecto. En nuestras consideraciones metodológicas resituamos el vínculo entre saberes teóricos y abordajes metodológicos, junto a cuestiones del orden de lo político, al reconocer que las visiones dominantes proponen a la investigación y a la enseñanza como prácticas escindidas. Asumimos así un problema epistemológico, ético y político, al tiempo de advertir dialécticamente nuestra doble condición, reivindicando la tarea del enseñar como un acto de investigación.

Estos encuentros, entrevistas, sus análisis permitieron poner en discusión las prácticas y sus saberes, abrir al debate y avanzar en la ampliación del marco categorial de la indagación. Discusiones y debates que se continuaron a partir de la participación en eventos promovidos y sostenidos por el INFoD y diversos centros de Investigación del país, conforme a la necesidad de promover y apoyar las tareas investigativas de los docentes de los ISFD, que

posibilitaron el intercambio con otros grupos de investigación, advertir la relevancia temática del estudio acerca de los saberes pedagógicos, la necesidad de seguir profundizando en lo específico en relación al vínculo de los centros escolares con las otras organizaciones sociales. Así intentamos inaugurar reflexiones y análisis que tomen como base otras investigaciones ya socializadas y aceptadas por la comunidad de investigadores en el campo acerca de los saberes de experiencia.

EDUCAR DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA. ESPACIOS EN TENSIÓN

Las categorías de análisis que compartimos en este artículo refieren a "Tensión entre lo político y lo pedagógico" y "Tensión entre transmisión y enseñanza". A su vez, tales tensiones se desenvuelven en la "dinámica que se produce entre la intencionalidad formativa y los procesos de subjetivación" propios de las prácticas profesionales educativas.

Tensión entre lo político y lo pedagógico. Entre pedagogía y política, dentro y fuera de las escuelas

Uno de los aspectos destacables del trabajo de campo del proyecto fue la oportunidad de relevar vínculos, tensiones e historias entre instituciones educativas y organizaciones sociales de la ciudad de Córdoba.

En tal sentido, los espacios sociales y las instituciones objeto de estudio tienen en común historias marcadas por intencionalidades de cambio, de transformación de la educación.

Si bien en las instituciones educativas tales intencionalidades se encuentran tensionadas por mayores restricciones desde las prescripciones curriculares y las normativas que las regulan, los dos casos indagados fueron creados a partir de intencionalidades formativas específicas, explicitadas en las voces y documentos de sus fundadores.

El ISFD "Reneé Trettel de Fabián" se crea a partir de la movilización de docentes, directivos y miembros de la comunidad de una institución de nivel medio del barrio Villa Adela. Su origen fue percibido por estos actores como la única oportunidad de cursar estudios superiores para los jóvenes de la zona. Este origen es una continua referencia para los vínculos que la institución establece con otras instituciones y organizaciones sociales cercanas, más allá de la mudanza que realizó a otro barrio cercano, Los Naranjos.

La Escuela Normal "Dr. Agustín Garzón Agulla" también tuvo dos domicilios, al momento de su creación (1942) en Barrio Cofico dentro de otra institución educativa, luego se trasladó a Barrio General Paz. Si bien su denominación y organización la ubica como una institución con las características típicas de las escuelas normales, desde su misma creación se advierte una intención de innovación, investigación y formación continua que, más allá de los avatares que tuvo que soportar, son elementos fundantes con los cuales la ENSAGA debe dialogar permanentemente.

Los docentes de ambas instituciones educativas son quienes, desde sus propias construcciones subjetivas, definen en cuál/es organizaciones sociales trabajarán los estudiantes que cursen con ellos. Como ya hemos dicho, atendiendo a la propuesta de los nuevos diseños curriculares de abrir las prácticas a organizaciones sociales donde los estudiantes en formación docente puedan transitar otros espacios de lo educativo. Es en este marco que nos encontramos con dos organizaciones sociales con orígenes diferentes y modos de hacer igualmente distintos: La Biblioteca de Bella Vista y El Sitio de la Memoria Campo de la Ribera.

Sus orígenes se entroncan con definiciones políticas muy específicas. La Fundación Pedro Milesi, por ejemplo, tuvo una localización planeada por sus fundadores, que buscaban un barrio cercano al centro de la ciudad que, al mismo tiempo, estuvieran dentro de aquellos territorios que consideraban marginalizados.

Por su parte, el Espacio de la Memoria Campo de la Ribera fue consecutivamente ocupado durante la dictadura cívico eclesiástico militar como centro clandestino de detención y tortura de personas, y a principios de los noventa comenzó a funcionar una escuela de nivel medio. Luego albergó otros niveles del sistema educativo, hasta que finalmente se transformó en un sitio de "memoria" donde se brindan diferentes espacios de apertura a la comunidad. Así también participa junto a otras organizaciones sociales e instituciones educativas de la Red Social de la Quinta.

En tal sentido, también es explícita la intencionalidad política que se expresa en esta organización, en la que se realizan actividades cuyo epicentro es la defensa y el sostenimiento de los Derechos Humanos y la Memoria.

Una de las cuestiones que subrayamos de las entrevistas realizadas en las organizaciones sociales, es la continuidad de una tensión inicial que se entronca con sus orígenes, respecto al imaginario que acompaña al sistema escolar en su conjunto. La escuela es percibida fundamentalmente como reproductora del orden social que impone el capitalismo, donde los roles son fijos y determinados, no se reconocen los saberes de los educandos, ni se percibe capacidad de transformación de la realidad social.

Así, desde el proyecto de una de estas organizaciones, advertimos que explícitamente no se concibe como pedagógico sino como político –en una definición que restringe los sentidos de ambos términos– centrando el interés en "trabajar con la cabeza de los chicos" ya que es muy difícil trabajar con la cabeza de los grandes.

Los organizadores de tal espacio social indagado, decidieron buscar un barrio que consideraban marginalizado para llevar adelante su proyecto formativo con la intencionalidad de ir más allá de la conflictiva de las clases sociales: es decir nosotros sostenemos que en esta sociedad además del asunto de las clases, hay otro asunto que es la marginalización, dentro de una misma clase […] "los estratos".

A pesar de tal diagnóstico, más adelante en la entrevista justificaron la relevancia de trabajar con los institutos de formación docente: *En ese sentido, por eso nos interesan los maestros. Nos interesan, porque son aquellos que pueden formar para acá, formar para allá a los chicos y como no tenemos una idea, ni guerrillera, ni revolucionaria para mañana ni nada, pensamos que lo primero que hay que cambiar es esto*.

Tal declaración se entiende a partir de una lectura de lo político que se sostiene desde un lugar social que intenta ubicarse por fuera de los partidos políticos. Una organización social que además, se define como verticalista, donde las decisiones están centralizadas.

En el otro caso indagado, las definiciones políticas están tensionadas por los vínculos con las definiciones de los estados nacional y provincial, que participan de su sostenimiento. Atravesada, según indica la entrevistada, por lo que durante la primera década del siglo XXI se ha propuesto llamar pedagogía de la memoria, con la propuesta de recorrer puntos clave del pasado reciente.

La problemática de la formación de los coordinadores de talleres en las organizaciones bien puede considerarse un indicador relevante en la tensión entre el adentro y el afuera de las instituciones educativas. Por una parte, docentes, estudiantes de un instituto de formación docente o quienes hayan transitado por una formación semejante, son considerados como poseedores de ciertos elementos para organizar y "planificar" un taller. En las organizaciones además, la experiencia que se adquiere en el territorio es ampliamente valorada. Aun cuando tal formación ha de tener que ponerse en cotejo con ciertas lecturas donde entran en tensión las intencionalidades -¿formativas?- políticas e ideológicas de la organización.

En las instituciones educativas, la lectura de la política es una acción que debe continuar reformulándose. Si bien los documentos curriculares apuntan a la participación, a la responsabilidad y el compromiso en este terreno, subsisten interpretaciones de actores e instituciones que continúan sesgando la definición de lo político a la práctica subjetiva de

intereses partidarios, al tiempo que reducen la acción del docente a una aséptica gestión de funcionario o, en términos de Ranciére, a la práctica policíaca de administrar un *status quo*.

Al respecto, no se trata de dicotomizar las prácticas de enseñanza en uno u otro espacio, cuando las historias institucionales y las trayectorias de los sujetos entrevistados refieren a un compromiso específico en ambos territorios, escuela y organización. El trabajo de campo en estos sentidos, sí ha permitido reconocer que las representaciones y prácticas son más complejas que aquella primera oposición que, entre otras cosas, ha permitido a las organizaciones construir su identidad como "otredad" respecto al sistema educativo. En esas voces y prácticas se revelan intercambios, préstamos identitarios –los coordinadores suelen ser nombrados como maestros y buena parte de las interacciones en los talleres reiteran formas y estilos escolares, al tiempo que algunos de los talleristas son docentes–, que acercan a las diferentes prácticas educativas.

Con respecto a estas últimas apreciaciones, si bien en las organizaciones se exterioriza la intencionalidad política de las acciones emprendidas como educativas, podría conjeturarse un desdibujamiento de tal intencionalidad cuando no se alcanza a reconocer su acción en términos de trabajo –y es vista como voluntariado o como militancia–. Al mismo tiempo, al enfatizar más las interacciones que se producen entre talleristas, se ponen en tensión sus aportes como educadores. En ese espejo, los docentes no visualizan como vacancia los conocimientos disciplinarios que acreditan, sin embargo no se encuentra tan claramente definido el "plus de saberes" puesto en juego en el intercambio con otros en el trabajo con esos conocimientos.

Desde el recorrido investigativo afirmamos que se presenta como necesario referir a las intencionalidades políticas y/o pedagógicas para el reconocimiento de los procesos de subjetivación que se producen en los espacios estudiados, encontrando en ambos reconocimientos y ausencias.

La falta de una profunda discusión sobre el carácter político de la práctica docente en el sistema, atenta contra las alternativas de una práctica de formación de politicidad en docentes y estudiantes, que deja abierta la posibilidad de patentizar un espejismo de neutralidad y no influencia de unos y otros.

La ausencia de una discusión más profunda sobre los fundamentos de la práctica educativa que llevan adelante los educadores sociales, deja en la oscuridad parte de su acción que se promueve con intenciones de no reiterarse, replicarse conforme a las características propias de prácticas reproductivistas de algún orden y sin ningún tipo de análisis respecto a las formas de sojuzgamiento impuesto.

Tensión entre transmisión y enseñanza. Las prácticas de enseñanza/ transmisión, entre lo visible y lo invisible

En este apartado recuperamos voces que explicitan los "saberes" que se construyen en los espacios educativos por fuera de la escuela y dentro del sistema escolar. Voces que consideramos significativas desde la participación en los diseños curriculares jurisdiccionales de la formación por una parte y por otra la de un educador que coordina un taller en una organización social. En el primer caso, la entrevistada advierte dos niveles de aportes en los lineamientos del Diseño Curricular respecto de la formación para la Práctica Docente. Subraya, por un lado, el reconocimiento de la biografía escolar de los sujetos que eligen la docencia; tal reconocimiento también está presente en los modos de apropiación de contenidos disciplinares: implica pensar los contextos en los cuales los sujetos escriben sus biografías, por ejemplo: los esfuerzos que realizan en situaciones adversas para elegir y sostenerse en la elección de sus estudios. Por otro lado, rescata el descentramiento que puede producir tanto en los actores como en las instituciones de educación superior "el reconocimiento de las realidades de aquellos que han sido invisibilizados sistemáticamente por el modelo escolar". El atender a las situaciones de vulnerabilidad social y educativa de niños y jóvenes. Desde la perspectiva del Diseño Curricular la opción por la enseñanza se vuelve contenido de subjetivación y de transmisión: lleva a revisar la propia trayectoria familiar, y las apuestas por la educación como estrategia de reproducción y reconversión social.

Hasta aquí los presupuestos ligados al origen y a la elección del Diseño Curricular para la formación docente en la voz de una referente en su elaboración.

Antes de considerar la tensión entre transmisión y enseñanza desde la segunda de las voces referidas, en nuestra investigación nos preguntamos, avanzando en el tiempo, ¿qué ha sucedido con estos presupuestos u objetivos en el desarrollo y puesta en acción de las prácticas docentes?

A partir del trabajo empírico advertimos que los informantes claves reconocen como parte del quehacer en las prácticas de enseñanza diferentes "tensiones": entre el espacio escolar y los espacios de las organizaciones sociales, entre política y pedagogía, entre transmisión y enseñanza, entre intencionalidad formativa y procesos de subjetivación.

Se destacan aspectos que tienen que ver con el vínculo entre sujetos como un componente clave en los procesos de formación docente. En este sentido, el vínculo constituye la base de procesos de subjetivación.

En lo vincular ingresan las representaciones del otro y de sus potencialidades, las miradas sobre el mejor hacer, las implicancias morales de la acción. Estos son saberes que no poseen

el mismo estatus cognitivo de las disciplinas pedagógicas, ya que no podrían desarrollarse ni producirse independientemente de la misma relación entre actores: formador, animador social y estudiantes, construyen, reproducen y reconstruyen -poniendo el cuerpo y lo sensible- el aprendizaje de la práctica educativa. Mientras que la enseñanza en su significado tradicional implica cierta objetivación de objetos y deslinda a los sujetos del escenario de producción de lo que se enseña, la transmisión del oficio de enseñar requiere de un proceso vincular, de tal modo que los saberes en juego, adquieren sentido y se profundizan en la interacción misma.

Volviendo ahora a destacar la segunda de las voces convocadas para este desarrollo, el planteo anterior redefine el lugar del educador: *Yo no enseño, transmito* […], afirmaba quien coordina talleres en una Biblioteca Popular de Barrio Bella Vista, como parte de un ejercicio de explicitación de su experiencia.

A partir de esta percepción de la transmisión –en un espacio educativo más allá de la escuela–, procuramos desentrañar los sentidos construidos, configurados en experiencias y trayectorias. ¿Qué saberes se ponen en juego en la relación con otros? ¿Qué sentidos se les asignan a categorías tales como transmisión, educación, enseñanza, formación, aprendizaje, entre otros? ¿Al poner el foco de atención en la tarea de cierto oficio docente, estos sentidos se resignifican en prácticas que vinculan espacios escolares y otros espacios que educan? ¿Qué es lo que se transmitiría en las prácticas de "enseñar a enseñar"?

A partir de lo indagado y las lecturas que lo acompañan, sostenemos que los saberes acerca de la enseñanza no se reducen a saberes provistos por desarrollos teórico-disciplinares ni se agotan en la mera experiencia.

Coincidimos con Contreras y Pérez de Lara (2010: 45) en que la formación implica:

> […] adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo, esto es, tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos.

Agregando además, que no es lo mismo pensarse como docente que pensarse como formador de docentes.

La enseñanza de la enseñanza implica diversos planos de análisis y contenidos. Es una práctica particular donde además de trabajar continuamente con el objeto de enseñanza, se requiere visibilizar y analizar los modos en que se lleva adelante tal propuesta, convirtiéndose

la misma en objeto de enseñanza. En estos sentidos, reconocemos que las prácticas que se ponen en juego a la hora de enseñar a enseñar, tienen un carácter performativo respecto a los enseñantes que, de no hacerse explícitas, adquieren la forma de moldeamientos que insisten en la reproducción y en ubicar a los otros en un lugar instrumental. Así, de no interrogarnos respecto a las constricciones que nos han configurado como sujetos, difícilmente se puedan proponer otras formas de ser y de proceder respecto a la enseñanza.

Ahora bien, nuestra indagación se complejiza aún más, si a todo lo señalado se agrega que nos interesa estudiar los saberes de enseñanza que se construyen fuera de las instituciones escolares, en otros espacios sociales que educan.

Si retomamos la voz del entrevistado, en otro momento agrega: *ellos comparten, y yo comparto* […], donde la práctica de coordinación comienza con el reconocimiento de los otros, de una relación, de los vínculos, después vienen los contenidos específicos de un taller de narrativa o de títeres, estableciendo un orden de prioridad en las acciones. En tanto, considera que a las instituciones escolares se las suele percibir como atadas a un currículo, tensadas en las demandas de alfabetización en las disciplinas tradicionales que se reparten el saber -lengua y matemáticas, luego ciencias naturales y por último ciencias sociales-.

Desde estos sentidos, la tensión que tratamos en este apartado se visibiliza también al considerar lo que se desprende de otras entrevistas realizadas.

Sujetos e instituciones reconocen que el origen de las organizaciones sociales e institutos de formación docente son diferentes, y ubica a unos en oposición a otros en sus movimientos por construir identidades. En el intercambio, en la negación, en el solapamiento, en la disputa espacial y temporal por los saberes que se reparten en uno y otro espacio, se encuentran puntos de intersección, referencias mutuas, juegos de espejo, donde además los sujetos que participan en ambos territorios, –y que a veces son los mismos– van reconfigurándose, asumiendo identidades fragmentarias, en algunos casos contradictorias, móviles.

Tales procesos no son totalmente conscientes y explícitos, a pesar de ciertas enunciaciones que sostienen lo contrario, dentro de uno y otro espacio se configuran modelos institucionales.

El origen de las organizaciones sociales ha procurado diferenciarse y distinguirse de las instituciones escolares. Ello se instaura como un signo identitario que en ocasiones y en las voces de los entrevistados, aparece como una barrera difícil de franquear para pensar a los otros. Una hipótesis de trabajo impone el reconocimiento de movimientos que se producen respecto al mandato fundacional de cada organización e institución en la caracterización, selección y valoración de aquello que se consideran saberes relevantes para ser transmitidos

o para su apropiación -movimientos complejos entre sujetos e instituciones que se suele advertir en textos de investigación específicos- (cf. Remedi Allione, 2004).

Tanto en los espacios escolares como en las organizaciones sociales estudiadas, identificamos modos diferenciados de apropiación y transmisión de los saberes. Estos modos se ligan y se sostienen por un lado, atendiendo los procesos históricos de la institución escolar o de la organización y por el otro, a las estrategias de intervención de los agentes –los educadores: docentes, talleristas– que actúan en el escenario cotidiano y en la resolución inmediata de problemas de transmisión –de objetos de la cultura, de objetos del currículum, etc.–. En el quehacer de la enseñanza tiene un peso relevante lo situacional junto con el saber experiencial –siguiendo las definiciones de Tardif (2004)– de los actores involucrados, que resignifican aquellos procesos históricos.

Reconocimos que los modos de resolver y emprender las acciones tanto en instituciones escolares y organizaciones sociales (en determinados aspectos: formas organizativas, modos de concebir los saberes, gestión de las decisiones) son semejantes. Fuimos descubriendo en las exploraciones, que tanto en la educación escolar como en otros espacios que educan, la tentación es constante: colocar a los sujetos en un lugar, disociar espacios de producción de espacios de transmisión, privilegiar los contenidos sobre las vinculaciones, etc. De lo que hablamos es cómo en las prácticas pedagógicas hegemónicas, la creación y recreación del conocimiento aparecen dicotomizados y se propicia una jerarquización de los saberes.

Al mismo tiempo, quienes educan en organizaciones sociales no suelen considerarse en el rol de enseñantes, pero tienen muy presente la intencionalidad política de sus acciones –pensada en términos de transformación de la realidad social–; en tanto los docentes, que trabajan en institutos de formación, se reconocen como enseñantes, como transmisores de cultura y de saberes legitimados, a la vez que se oscurecen las certezas respecto al sentido político de su accionar. En tal sentido, más que intentar una comparación entre los saberes en juego en las prácticas de enseñanza que se realizan en uno u otro espacio, se pretenden visibilizar prácticas que se han ido definiendo por oposición desde la explicitación de los saberes que se construyen en los mismos.

Recuperando lo desarrollado al momento sostenemos que las tensiones que planteamos se relacionan directamente con cuestionamientos a la condición de profesores que investigan, en el marco de visiones dominantes que proponen a la investigación y la enseñanza como prácticas escindidas. Resulta significativo además lo expresado por los estudiantes –integrantes del grupo de investigación respecto de la necesidad de reconocer limitaciones y ausencias en las propuestas curriculares, respecto de modos de abordar y analizar el recorrido

y experiencia en diferentes espacios, junto a la posibilidad de recuperar aportes teóricos y las modalidades de los procesos de acompañamiento.

En síntesis referimos a diversas tensiones que se reconocen al abrir a interrogantes respecto del proceso de implementación del cambio curricular.

CONCLUSIONES

El artículo presenta aspectos significativos de una investigación que indaga en un proceso de cambio curricular y que permite reflexionar sobre nuestras prácticas formativas. Así también, la visibilización de los saberes que se construyen dentro y fuera de la escuela nos ubica en una problematización de las prácticas docentes que recorren y articulan nuestra formación.

Consideramos relevante el estudio de las prácticas que se realizan por fuera del sistema escolar, entendiendo que su abordaje, desde una perspectiva de investigación como la adoptada, visibiliza saberes específicos y modos de interactuar con los mismos que permiten enriquecer los conocimientos que se construyen en los espacios formativos dentro de la escuela. Junto a ello advertimos la necesidad de recaudos que habría que tener para estudiar y analizar organizaciones sociales de modo que no se las entienda como simple extensión de la escuela, reproduciendo sus lógicas en los espacios de las organizaciones. Al tiempo de relevar las categorías que se construyen en esos espacios atendiendo a las voces de los sujetos que las vivencian.

Así también hemos revelado que la Práctica I se presenta como la oportunidad de experiencias disruptivas de las trayectorias escolares. Por todo lo señalado, y en una afirmación que se sostiene en múltiples voces entrevistadas, sería conveniente no anclar la experiencia en un solo momento del recorrido y propiciar otras durante todo el proceso formativo.

BIBLIOGRAFÍA

BARTHES, R. y otros (1994). *Análisis estructural del relato.* Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

BLEGER, J. (1998). "El grupo como institución y el grupo en las instituciones". En R. KAES, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.

BRITZMAN, D. (1991). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.

CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En J. LARROSA y otros (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

CONTRERAS, J. D., y PÉREZ de LARA, N. (2010). "La Experiencia y la Investigación Educativa". En J. D. CONTRERAS, y N. PÉREZ de LARA (Comp.), *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Morata.

GUBER, R. (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

HOGAN, P. (1988). *A community of teacher researchers: A story of empowerment and voice.* Mimeo, University of Calagary.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. INFoD. (2009). "Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Profesorado de Educación Primaria".

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2009). Diseño Curricular.

REMEDI ALLIONE, E. (2004). (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdés.

TARDIF, M. (2004). *Los Saberes del Docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

LAS PRÁCTICAS NO FORMALES DE LOS RESIDENTES DEL ISEF Nº 11 DE ROSARIO

Patricia Carolina MOSCATO
pcmoscato@gmail.com

Claudia BERMUDEZ
claudiabermudez63@gmail.com

María Alejandra STOPPANI
alestoppani@hotmail.com

Martín ACOSTA
martinracosta@yahoo.com

ISEF N° 11 "Abanderado Mariano Grandoli"
Rosario, Santa Fe

RESUMEN

Desde la perspectiva de la Didáctica Profesional, analizamos la organización de la actividad didáctica que los residentes del ISEF N° 11 llevan a cabo en sus prácticas no formales.

Nuestra unidad de análisis está constituida por cuatro secuencias didácticas, pertenecientes a residentes con distintos grupos etarios: infancia, adulto y adulto mayor. Por medio de la metodología clínica de la actividad, realizamos entrevistas iniciales, registros de videoscopía y entrevistas de autoconfrontación simple. Esta indagación, nos permite reconocer que el mando directo y la asignación de tareas son los estilos predominantes que asumen los residentes. Por otro lado, la importancia de la diversión, el entretenimiento, la satisfacción de las necesidades de los destinatarios, la influencia del coformador y una idea de cuerpo biológico y anatómico, son conceptos prácticos que atraviesan las prácticas no formales de los residentes y explican los motivos por los cuales estos hacen lo que hacen. Identificamos un nivel de conciencia prereflexiva, situación que constituye una oportunidad para diseñar dispositivos de análisis de las prácticas para la formación inicial y permanente que supongan una mejora, generando el paso a una conciencia reflexiva que posibilite la formación de profesores como intelectuales transformativos.

Palabras clave: Educación - Educación Física - Educación no formal - Enseñanza Superior - Estudiante de práctica

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la producción académica y la agenda de políticas públicas en educación han señalado la importancia de la formación práctica de los docentes como un elemento clave de toda mejora educativa. Las reformas curriculares de la formación docente inicial establecen un trayecto de la práctica profesional que atraviesan estos diseños desde el primer año de la carrera. Investigaciones realizadas por las universidades y los institutos de formación docente dan cuenta de la preocupación de este colectivo profesional por mejorar y optimizar la propuesta práctica al interior de la formación inicial, preocupación que se encuentra vinculada al ejercicio profesional.

El campo de ejercicio profesional del profesor de Educación Física abarca el desempeño en ámbitos formales y no formales. La formación práctica de los residentes de Educación Física se ha constituido en un objeto de estudio en las instituciones formadoras. Sin embargo, no aparece con tanta claridad la producción de conocimiento acerca de las prácticas de los residentes en ámbitos no formales. En este artículo, analizamos la actividad didáctica de los residentes en sus prácticas no formales y nos proponemos construir conocimiento situado al respecto.

Cabe señalar que el Instituto Superior de Educación Física N° 11 (ISEF N°11) es pionero en la propuesta de formación de sus residentes en el ámbito no formal. La experiencia en esta modalidad nos interpela y nos motiva a la construcción de conocimiento situado. Nos preguntamos, ¿Por qué el residente toma las decisiones que toma en las prácticas no formales? ¿Cómo organizan su actividad didáctica los residentes del ISEF N° 11 en sus prácticas no formales? Y ¿Cómo conceptualizan su acción didáctica los residentes en sus prácticas no formales?

Nos propusimos, entonces, analizar la actividad didáctica del residente de Educación Física en sus prácticas no formales, comprender los motivos por los cuales los residentes toman las decisiones que toman en sus prácticas no formales e identificar los conceptos prácticos que organizan la acción didáctica de los residentes en estas prácticas.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico que asumimos apuntó a acceder tanto a la acción observable en las clases de los residentes en el ámbito no formal, como a la conceptualización que moviliza determinada organización de la acción, identificando los motivos por los cuales los residentes hacen lo que hacen. El diseño metodológico aborda la actividad real del residente, con sus múltiples implicancias. Se adopta a la Clínica de la Actividad Didáctica como metodología de investigación cualitativa que otorga a la subjetividad un lugar esencial en el análisis del trabajo docente. Esta metodología se propone, por medio de las entrevistas iniciales, registros de la acción de clases y entrevistas de autoconfrontación, acceder no sólo a la acción observable dentro de la dinámica de la clase, sino también, a la actividad total del residente (Moscato, 2012).

La población indagada estuvo compuesta por estudiantes de tercero y cuarto año que realizan la residencia en el tramo no formal. La muestra se conformó con secuencias didácticas de prácticas no formales de cuatro residentes elegidos por conveniencia, con el objetivo de abarcar todos los grupos etarios que suponen el universo de destinatarios de las prácticas no formales del ISEF N° 11. Nuestra unidad de análisis se focalizó en las secuencias de las prácticas no formales registradas de los residentes seleccionados.

Se seleccionaron dos organizaciones de la Municipalidad de Rosario para realizar el trabajo de campo, ya que por convenios de intercambios con el ISEF N° 11 se nos facilitó el ingreso con las tecnologías de registro (audio y video). Escogimos dos residentes que se desempeñaban en el Estadio Municipal, en el grupo etario infancia, a los que denominaremos REI1 y REI2; y dos residentes que se encontraban realizando sus residencias en el Complejo Belgrano Centro, cuyos destinatarios eran en un caso adultos y en el otro adultos mayores, a los que denominaremos REA y REAM, respectivamente.

En el Estadio Municipal hemos observado dos secuencias, a las que designaremos como SEI1 y SEI2, correspondientes a Iniciación Deportiva, cuyos destinatarios eran niños y niñas de seis a nueve años y en el Complejo Belgrano Centro nos focalizamos en dos propuestas.

Una de Gimnasia, cuyas destinatarias eran mujeres adultas, que denominaremos SEA, y otra de Gimnasia para Adultos Mayores, que llamaremos SEAM.

La modalidad clínica asumida supuso dos niveles de análisis (Moscato, 2012):

1. Un primer nivel general de descripción de las situaciones didácticas auténticas en contextos reales. Es decir, las secuencias SEI1, SEI2, SEA y SEAM.
2. Un segundo nivel que, partiendo de los modelos teóricos, organiza lo observado: "en el estudio de la acción didáctica, la producción de un complejo organizado de los niveles de descripción puede representar un principio generador del estudio científico de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje" (Sensevy, 2007).

El trabajo de campo lo llevamos a cabo en tres instancias: la realización de la entrevista inicial, la observación y el registro (videoscopía) de la secuencia en contextos reales, y la entrevista de autoconfrontación.

a. Entrevistas iniciales

En la entrevista inicial, planteamos cuatro dimensiones a indagar, a saber, 1) tareas que plantea el residente para la secuencia didáctica, 2) objetivos y expectativas de la secuencia didáctica, 3) obstáculos, ventajas y desventajas de las clases de Educación Física no formal y 4) dimensiones a evaluar en una clase de Educación Física no formal.

b. Observación y registro de las sesiones

La observación y registro las llevamos a cabo en formato de videoscopía y audioscopía. Estas modalidades constituyeron dispositivos de acopio del material "en vivo". Con posterioridad a esta etapa, fue necesario realizar la selección de episodios para la autoconfrontación, con una duración aproximada de entre dos y tres minutos cada uno. Para esta selección pusimos en tensión la entrevista inicial y la clase en función de los objetivos y expectativas que el residente tenía para la secuencia didáctica correspondiente.

c. Entrevistas de autoconfrontación simple

La entrevista de autoconfrontación es un dispositivo planteado desde la Clínica de la Actividad Didáctica, que consiste en reintroducir en situación a los actores por medio de registros de huellas de su actividad a través de video filmaciones. Esta instancia metodológica brinda elementos claves para acceder a la conceptualización de la actividad del residente.

Hemos implementado la entrevista de autoconfrontación simple, que supuso confrontar la actividad con el residente, que es el protagonista de esta, en la cual el residente explica al investigador lo que se "ve hacer" en la filmación. En este sentido, describe sus acciones y su contexto.

Consideramos necesario que esta acción estuviera orientada hacia lo no visible. De allí la importancia de la repregunta en esa instancia. Tal como afirmamos, en el dispositivo de la entrevista de autoconfrontación se confronta al residente con los rastros de su actividad.

> La confrontación con los rastros pone al actor en una posición reflexiva frente a su propia actividad. Estos rastros son un apoyo, un mediador, bien sea para recordar y describir la actividad que acaba de pasar o para re-elaborarla. (Cahour y Licoppe, 2012: 5)

En este momento, el residente vuelve sobre lo vivido para analizarlo, para compararlo, se despega del "fuego de la acción" y vuelve a ella con el objetivo de reformularla.

Fue posible identificar los rastros de la actividad de los residentes en dos niveles distintos de reflexividad:

1. Primer nivel: alude a la reflexión de lo vivido, inscripto en la acción.
2. Segundo nivel: integra un pensamiento analítico con el objetivo de elaborar y poner en palabras un punto de vista subjetivo sobre la actividad. La confrontación equipada con los rastros de la actividad tiene efectos performativos profundos, transforma la experiencia del actuar, de la relación al mundo o al conocimiento (Cahour y Licoppe, 2012).

RESULTADOS

Consideramos pertinente, presentar primeramente una contextualización general de las secuencias didácticas trabajadas y luego los resultados de estas. Para una mejor compresión del lector, la organización de estos últimos los expondremos en dos niveles. Uno, de índole descriptiva, en donde detallaremos lo realizado por el residente en las secuencias y el otro, organiza lo observado, en función de la interpretación de la actividad didáctica de los residentes. En este apartado identificamos, en función de la perspectiva teórica asumida, regularidades en la actividad didáctica de los residentes.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS

1.1. Grupo etario Infancia:

La organización asociada en la SEI1 y SEI2 fue el Estadio Municipal "Jorge Newbery". Este espacio es un ámbito de actividad física no formal, que bajo la órbita de la Subsecretaría de Deportes de la Municipalidad de Rosario ofrece a la comunidad diferentes propuestas recreativas-deportivas para diversos grupos etarios.

En ambos casos se tuvo como destinatario a un grupo etario infantil. El espacio donde se desarrollaron las clases dentro del Estadio fue el óvalo central de la pista de atletismo. La propuesta específica era Iniciación Deportiva. Los grupos de destino estuvieron compuestos por 25 niños de entre seis y nueve años que asistían voluntariamente. Es necesario destacar que el REI1 y el REI2 fueron asistidos en sus prácticas por otro residente, quien cumplió el rol de asistente.

1.2. Grupo etario Adulto y Adulto Mayor

La organización asociada en las secuencias SEA y SEAM fue el Complejo Belgrano Centro. Este espacio es un ámbito de actividad física no formal, que también bajo la órbita de la Subsecretaría de la Deportes de la Municipalidad de Rosario, ofrece a la comunidad distintas ofertas recreativas-deportivas, destinadas a diferentes grupos etarios.

En el caso de la secuencia SEA, tuvo como destinatario a un grupo de mujeres adultas. El espacio donde se desarrollaron las clases fue en un Salón de Usos Múltiples destinado para diversas actividades recreativas y/o deportivas. El grupo destino estuvo compuesto por cuarenta mujeres de entre 20 y 65 años que asistían voluntariamente. Destacamos la diversidad del grupo desde el punto de vista de la edad, desempeño motriz y continuidad en la asistencia.

En el caso de la secuencia SEAM, tuvo como destinatario a un grupo de adultos mayores. El espacio donde se desarrollaron las clases fue un Salón de Usos Múltiples utilizado para distintas actividades recreativas o deportivas. El grupo destino estuvo compuesto por un grupo mixto, integrado por veinte adultos mayores de 65 años que asistían voluntariamente.

2. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS POR SECUENCIAS DIDÁCTICAS

2.1. Secuencia Didáctica Infancia SEI 1

Nivel descriptivo

1. Se evidenció el estilo de mando directo, asignación de tareas y resolución de problemas en las diversas fases de la clase.
2. Entrada en calor de las clases:
    a. En fase de entrada en calor, el estilo de enseñanza fue la asignación de tareas;
    b. La apertura de las clases se desarrollaron a través de juegos;
    c. Hubo niños que llegaron con las clases comenzadas;
    d. El espacio no se encontraba delimitado. Los destinatarios invadieron zonas destinadas a otras actividades deportivas que se evidenciaron como riesgosas para los niños (lanzamiento de la bala, lanzamiento de medicineball). La residente auxiliar tomó conciencia del riesgo y delimitó con conos el espacio por una cuestión de seguridad y contención;
    e. Se evidenciaron actividades planificadas que se explicitaron en la entrevista inicial.
3. Desarrollo de las clases de la secuencia:
    a. Se trabajó el salto y la carrera a través de juegos. Este contenido refiere a la tarea prescripta explicitada en la entrevista inicial;
    b. Los niños trabajaron en juegos grupales, con el objetivo que todos experimentaran los desafíos motrices (salto y carrera) que el residente propuso;
    c. En el desarrollo del salto, el estilo que predominó fue el mando directo. El residente mostró el ejercicio del salto, pero no corrigió;
    d. En el desarrollo de las carreras, predominó la asignación de tareas.
4. Vuelta a la calma de las clases de la secuencia:
    a. Se realizaron ejercicios de flexibilidad globales a través del mando directo. Los destinatarios copiaron al residente y a su auxiliar.

Identificación de regularidades

Con respecto a la actividad didáctica del residente, pudimos identificar algunas regularidades a nivel de dichos, registro epistémico (entrevista inicial y entrevista de autoconfrontación) y registro pragmático. A saber:

El objetivo de la educación física no formal es la "diversión de los destinatarios":

REI1: […] "Más que todo queremos que se diviertan, queremos estimular la saltabilidad y la carrera pero sobre todo que se diviertan" (entrevista inicial).

REI1: […] "pensé en el momento ese y de cómo podía intervenir en la actividad para que ellos se diviertan más" (entrevista de autoconfrontación).

La influencia del coformador:

REI1: […] "Pero yo quiero por este motivo darle tiempo a las actividades, es lo que nos marcaba el coformador, que dábamos muchas actividades, actividades y no le dábamos tiempo a las mismas. Por eso quiero tomarme el tiempo con cada una de ellas, darle tiempo […] para su desarrollo. Nos fuimos dando cuenta de realizar pocas actividades que sean progresivas, y que si sobra tiempo ahí está la creatividad de uno de inventar un juego […] por eso no puse la carrera en la planificación pero la tengo pensada si llega a sobrar tiempo" (entrevista inicial).

En este sentido, la tensión entre lo planificado y el desarrollo se identificó como una fortaleza. También se evidenció una pretensión de orden de lo planificado.

La preocupación por el orden de la clase:

REI1: "[…] salvo un niño que tiene "TGD", que no realiza nada que podríamos marcar también […] no hay manera de engancharlo, de los 25 es el único que no hace nada […] se queda ahí cuando el coformador nos está mirando, casi siempre llega tarde, es vago […] y no podemos hacerlo enganchar, nos cuesta con ese chico" (entrevista inicial).

REI1: "[…] era la más efectiva para que no se desordene el grupo, aparte, al ser tantos chicos […] porque revoltosos no son, son buenos chicos, pero al ser tantos, antes de que se perdieran el juego, preferí llevarlos a cada uno a un cono para que no se pierdan, ubicarlos bien, para qué lado mirar y no se pierdan el juego, pero no, yo creo que es la forma más efectiva, otra no se me hubiese ocurrido […] se iba a ser más lío, entonces preferí ir de a uno y después ordenar esa hilera girando" (entrevista de autoconfrontación).

Identificamos en estas afirmaciones sesgos de homogeneización y de orden

Una debilidad a nivel de espacio del lugar:

REI1: "[…] Y como debilidad, que muchas veces están practicando los chicos de atletismo, están tirando el martillo y tenés que marcar muy bien el espacio de trabajo. Están

tirando la bala, tenés que tener mucho cuidado explicando por donde pasar, donde trabajar, que pasen por atrás del círculo de lanzamiento, pero siempre marcamos con conitos hasta donde se puede ir […]" (entrevista inicial).

El planteo de una clase, atravesado por una diversidad de estilos que denotan un modelo constructivista:

REI1: "[…] y buscamos evaluar justamente eso, como ellos se presentan frente al juego, que actitud tienen frente a la actividad lúdica. Planteamos la clase a partir de la resolución de problemas, descubrimiento guiado […]" (entrevista inicial).

Sin embargo, en la acción didáctica, se evidencia una contradicción, en los dichos se asume el constructivismo y en la práctica se pone en juego un modelo conductista:

REI1: "[…] vieron los conos […] vieron los conos […] ¿qué forma tienen los conos?"

Alumno: "como cuadrado"

REI1: "[…] bien Uriel […] en forma de cuadrado […] bueno […] ahora yo los voy a ir ubicando a cada uno en un cono […] bueno […] venga acá (lleva a una niña a uno de los vértices del cuadrado delimitado por un cono por vértice) […] vení Lauri […] vení conmigo […] vos acá […] vos allá […]".

REI1: "[…] bueno […] los que están acá […] vamos a saltar […] saben cómo se juega a la rayuela […]".

Alumno: sí (un niño salta como si jugara a la rayuela hacia el otro cono).

REI1: "[…] sí […] muy bien […] bueno, esta rayuela es así (el residente salta mostrando de nuevo cómo saltar, alternado con un pie y dos pies) […] salto con dos, uno, dos, uno, dos, uno, dos […] hasta llegar hasta ahí […] y los que están acá […] salto cangurito […]".

2.2. Secuencia Didáctica Infancia SEI 2

Nivel descriptivo

1. Se evidenció el estilo de resolución de problemas en las fases de entrada en calor y desarrollo.
2. Entrada en calor en las clases de la secuencia:
    a. Identificamos el estilo de la resolución de problemas pero observamos la intervención directa por parte de la residente y su auxiliar;
    b. La apertura de las clases se desarrolló a través de un juego;
    c. Hubo niños que llegaban con la clase comenzada;
    d. El espacio se encontraba delimitado por conos por una cuestión de seguridad y contención;

e. La residente presentó una medalla, que simbolizaba un premio para aquel que "mejor se porte" durante todo el transcurso de las clases.

3. Desarrollo de las clases de la secuencia:
    a. Trabajó la flexibilidad del tronco a través de juegos. Este contenido refiere a la tarea prescripta explicitada en la entrevista inicial: flexibilidad;
    b. Los niños trabajaban en juegos grupales competitivos que sumaban puntos a través del desarrollo de la clase. La residente refirió que el buen desempeño les sumaría puntos. Sin embargo, no sumó los puntos durante el desarrollo.
4. Vuelta a la calma de las clases de la secuencia:
    a. Se realizaron ejercicios de flexibilidad globales a través del mando directo. Los destinatarios copiaron a la residente y a su auxiliar;
    b. La residente seleccionó al beneficiario del premio en ambas clases a través de una simulación de detección que consistió en pasar la medalla por sobre las cabezas de los niños, emulando un detector sonoro que se detuvo sobre la cabeza del niño que se portó mejor;
    c. Luego de la entrega de la medalla, la residente expresó que la próxima clase se entregaría otra medalla, por eso los chicos tenían que volver.

Identificación de regularidades

Hemos identificado regularidades entre el registro epistémico, los dichos en la entrevista inicial y de autoconfrontación y el registro pragmático, la acción didáctica. A saber:

El objetivo de la educación física no formal es la diversión de los destinatarios:

REI2: "Después […] nada, siempre en realidad el objetivo principal de la clase mía es: la integración de los chicos y que se diviertan. Que puedan hacer un poco de actividad, y que justamente esa actividad permita, mediante la parte motriz, poder hacer un desarrollo psicológico del chico […], [...] lo que está bueno de la parte no formal es que justamente van por gusto […], que el chico se vaya con ganas de volver, que se divierta. Que se note que se divierte" (entrevista inicial).

En este sentido, se identifica como necesidad las ganas de divertirse para regresar:

REI2: "Es que el chico además que aprenda, ya sea un deporte o una habilidad motriz básica, o lo que tenga "yo" en ese momento, que se vaya con ganas de volver, porque justamente la intención de engancharlo más es lo que es. Encima que es algo no formal, es municipal. Entonces, no es que el padre paga un mes y entonces […] Tal vez el padre obliga a que el

chico vaya o sino que también […] obviamente, parte mucho de los padres. Pero esto, sí, que el chico tenga ganas de ir […]" (entrevista inicial).

En estos dichos cobró fuerza la característica de la no obligatoriedad.

a) La modificación permanente del espacio de trabajo es una debilidad de la organización asociada:

REI2: "Eh, debilidades con respecto a lo que es el espacio, justamente esto, el intercambio. Todo el tiempo de estar en un lugar o de llegar un día y que vayas al otro porque llovió, están haciendo otra cosa, otra actividad o diferentes motivos. Porque uno cuando planifica, planifica para un espacio. Si te cambian en el momento de llegar, es resolver el problema, digamos […], cuando llego te cambian el espacio" (entrevista inicial).

Se detecta que el no tener un espacio fijo de antemano, para el cual se planificó, constituye una debilidad que pone en tensión el diseño y el desarrollo de la actividad.

5. La falta de integración es una característica en la educación no formal y está asociada a la característica "discontinuidad de los destinatarios", que es una debilidad de este tipo de educación:

REI2: "Algunas debilidades que vi fue, por ejemplo, esta: la integración de los chicos. De la integración de los chicos en un principio, porque no participaban como grupo, sino que era todo más individualmente, hasta después de un par de clases que hicimos algunos juegos cooperativos, juegos de integración se notó distinto. Se fue notando, se fue marcando distinto. El hecho de que (el chico) le dé la mano al compañerito, de que sepa cómo se llama. Eso se fue notando con el transcurso del tiempo. Esa era una de las debilidades que tenían" (entrevista inicial).

Así, la REI2 resolvió el problema de integración proponiendo juegos cooperativos.

6. La dinámica de la secuencia giró en torno a la obtención de premios:

REI2: "Es como si, es medio revoltoso, (refiriéndose al grupo). Te descoordina o te complica la clase" (entrevista inicial).

Acción didáctica: La residente informó que la soga utilizada en uno de los juegos se iría bajando y que el chico/a que fuera logrando pasar alcanzaría 50 puntos y de esta manera obtendría la medalla.

REI2: "Eh, el tema de la medalla por ahí pasaba siempre […] como es no formal. Van rotando, a veces vienen chicos que se quedan una sola clase o dos clases o un mes. Y les cuesta integrarse al principio al grupo. Hay veces que vienen, digamos, como que les faltan limites en algunos casos, o que no escuchan o no prestan atención, típico de cualquier chico. Pero la medalla llevaba eso, entonces también sumaba puntos por portarse bien, eh [...] digamos,

se llevaban la medalla, entonces, es como que estaban constantemente en eso [...] Con este tema de la medalla, ayudaba para que justamente un chico pudiera adaptarse a la situación del grupo y no quedara, digamos, descolocado. Con esto de que se sumara o restara puntos, con ese juego […]" (entrevista de autoconfrontación).

2.3. Secuencia Adultos SEA

Nivel descriptivo

1. Evidenciamos el estilo de mando directo en el transcurso de toda la clase. La READ mostró los ejercicios desde una tarima y las destinatarias imitaron la mecánica y el ritmo del trabajo motriz. Durante el transcurso de las clases los ejercicios se realizaron al ritmo de la música. Las clases fueron cronometradas y estructuradas. La residente se guiaba por una rutina que observaba constantemente en un papel.
2. Entrada en calor de las clases de la secuencia:
    a. La acción didáctica de la residente respondió al estilo de mando directo con indicaciones verbales y ejecuciones motrices.
3. Desarrollo de las clases de la secuencia:
    a. La acción didáctica de la residente coincidió con el mando directo y las correcciones fueron generales al grupo destino, no puntualizó en alguna destinataria en particular;
    b. Trabajó tren superior, tren inferior, pero especialmente se focalizó en trabajos del tren medio, abdominales y lumbares. Puntualmente, en la ejecución de los ejercicios abdominales y lumbares apagó la música y dio las indicaciones específicas, biomecánicas, sobre el cómo realizar correctamente el ejercicio para evitar posibles lesiones.
4. Vuelta a la calma de las clases de la secuencia:
    a. La acción didáctica de la residente constó de ejercicios de movilidad articular y elongación muscular a través del mando directo.

Identificación de regularidades

Se han podido identificar algunas regularidades entre los dichos, el registro epistémico, en las entrevistas iniciales y en las entrevistas de autoconfrontación, y en el registro pragmático, la acción didáctica.

5. Las prácticas en educación física no formal se caracterizan por la heterogeneidad de los destinatarios:

READ: "bueno, espero que me vaya bien, que puedan hacer los ejercicios, porque como dije antes, como empezaron chicas nuevas, por ahí hay que enseñarles cómo se hace el ejercicio porque las chicas que hace mucho que vienen ya saben cómo se hace el ejercicio pero hay algunas que todavía no, como que están perdidas" (entrevista inicial).

6. La importancia de la influencia del coformador:

READ "si no me lo hubiese marcado mi coformadora, no me hubiese dado cuenta nunca" (entrevista inicial).

7. Inseguridad de la READ para la práctica. Se mostró y se "dijo" insegura, ya que manifestó miedo y falta de conocimiento académico sobre la disciplina aeróbica y localizada. Este motivo reforzó el apoyo a la coformadora.

READ: "que quizá uno sabe cómo se hace el ejercicio, pero como que no lo tiene internalizado […] y como te ven en espejo las alumnas, y que quizá vos ponés mal un brazo y las alumnas hacen lo mismo. Bueno, eso mi coformadora también me lo ha marcado mucho, y me ha corregido […] eh […] otra de las cosas también es que por ahí en el Profesorado, si me hubiese tocado en la residencia dar algún deporte, quizá me hubiese sentido con más fundamentos teóricos que aerobics y localizada, como que es más fácil, no sé, por ahí hay más herramientas o hay mucha más información en biblioteca de algún deporte en particular, que de eso […]" (entrevista inicial).

Se evidencia que la residente le dio mayor importancia a la ejecución del ejercicio. Esto supone una idea de cuerpo fragmentado, mecanicista, le preocupó la biomecánica del ejercicio. Esto, también, se evidenció en la acción didáctica en la cual el estilo exclusivo fue el mando directo, remarcando la biomecánica de la ejecución correcta del ejercicio, tanto verbal como motrizmente, durante toda la secuencia.

Acción didáctica: La residente, luego de bajar la música, se colocó de perfil al grupo indicando nuevamente la posición para la realización de los abdominales.

READ: "¡Bien!, voy a subir arriba, pego el mentón al pecho, bajo y apoyo los omóplatos, subo el cuello y omóplatos, contraigo la panza y bajo. Mantengo el mentón siempre pegado al pecho así no se hacen mal las cervicales, los pies van arriba."

Luego de dar dichas indicaciones, la residente, nuevamente coloca la música y continúan haciendo abdominales con las correcciones correspondientes.

En la entrevista de autoconfrontación, la READ reiteró sus dichos, en el mismo sentido, en cuanto a la ejecución del movimiento correcto:

READ: "eso lo expliqué, porque generalmente hay mucha gente, que también es muy común, que comete el error de hacer fuerza con el cuello para subir, y lo que menos está trabajando es la panza y lo que menos hacen es fuerza con la panza, con el abdomen. Entonces ahí, como mi voz no se escucha al fondo, bajo el volumen, lo explico, y bueno, si veo que lo hacen bien, subo el volumen y seguimos haciendo las repeticiones, pero si no lo corto […]".

Se observó que la coformadora refuerza esta idea de la importancia de la correcta ejecución de los ejercicios:

READ: "que en este último tiempo, cuando Cecilia (la coformadora) estaba abajo como a mí se me complicaba mucho y perdía mucho tiempo en bajar a corregirlas (a las participantes), porque había algunas chicas que lo seguían haciendo mal, Cecilia atrás les corregía, cómo hacerlo, porque algunas iban […] o sea que por más que te miraban a vos, que miraban a las chicas, o sea, lo seguían haciendo mal al ejercicio, entonces [...]".

Entrevistador: "¿intervenía el coformador, para corregir el ejercicio? […]"

READ: "sí"

A nivel de registro epistémico, en la entrevista de autoconfrontación, la READ manifiestó:

E: "claro, como vos lo contabas en la entrevista, como que te costaba un poco el tema de esta residencia porque vos venías con pilates y tu experiencia […]

READ: "claro, el estar al frente de un grupo, el estar adelante, de ser yo la que pone el cuerpo, que me siguen a mí […]

E: "y en esta actividad ¿vos creés necesario mostrar gestualmente o ser vos el movimiento como para que los alumnos lo tengan como modelo al movimiento? […]"

READ: "claro, obviamente [...]"

Identificamos que la inseguridad de la READ, debilitada por una biografía motriz escasa con respecto a la disciplina de la gimnasia y el aerobic, explícita en los dichos, dificultó la transposición didáctica del contenido que pretendió enseñar. Esta situación propició la copia a la acción didáctica de la coformadora.

2.4 Secuencia Adulto Mayor SEADM

Nivel descriptivo

1. Se evidenció que la SEADM presentó el mismo estilo de enseñanza a lo largo de toda la secuencia: mando directo a lo largo de toda la clase.
2. Entrada en calor de las clases de la secuencia:
    a. Utilizó música para motivar a los adultos mayores a través de diferentes tipos de bailes: cumbia, folklore y chamamé.

3. Desarrollo de las clases de la secuencia:
    a. Trabajó a través del mando directo distintos grupos musculares: tren superior, tren medio y tren inferior, con correcciones grupales e individuales;
    b. Los estímulos para cada grupo muscular fueron inferiores a tres minutos (presentó diversos ejercicios para cada grupo muscular);
    c. Los ejercicios se realizaron con mancuernas.
4. Vuelta a la calma de las clases de la secuencia:
    a. La acción didáctica de la residente constó de ejercicios de flexibilidad osteoartromuscular con música.

Identificación de regularidades

Hemos podido identificar algunas regularidades entre los dichos, registro epistémico, en las entrevistas iniciales y en las entrevistas de autoconfrontación, y en el registro pragmático, la acción didáctica.

La pretensión de diversión o que la clase sea "agradable":

READM: "En principio, cumplir con el objetivo, que es hacer el fortalecimiento de los grandes grupos musculares y también que la clase sea agradable para ellos (las/los participantes) es algo muy importante en estos grupos de tercera edad" (entrevista inicial).

READM: "es que trabajen cómodamente, que sientan disfrutar de la actividad y también se puede evaluar a través de lo que ellos te devuelven de alguna manera, cuando ellos sienten que no están trabajando bien, te lo hacen notar, te lo dicen, te dicen: me gustaría trabajar más, me parece que la destreza es poca, que la actividad es escasa, te lo dicen" (entrevista inicial).

READM: "Sí, a este grupo en particular no les gusta hacer juegos, en general no les gusta trabajar con pelotas porque ellos asimilan la pelota con lo que es un juego y sienten que jugar es para chicos, que no es para ellos, para adultos mayores. Ellos van exigiendo gimnasia […]" (entrevista inicial).

La necesidad de "incentivar" constantemente para que el destinatario pueda cumplir con la propuesta:

READM: "Incentivar constantemente, tienen que probar, de una u otra forma, no forzar a la persona para que trabaje con peso si no quiere hacerlo pero al menos buscar la forma de que haga ese ejercicio o una variante de ese ejercicio".

"Miedo" o preocupación porque a través de los ejercicios el adulto mayor se lesione:

READM: "o de que de alguna manera puedan lastimarse o surgir algún tipo de lesión, ese miedo siempre está. Y entre las fortalezas que el trabajo con ellos (los adultos mayores) cuando a ellos les gusta siempre hay una devolución específica. Ellos te hacen notar que el trabajo es bueno y eso ayuda a incentivar las otras clases al residente para seguir en ese camino" (entrevista inicial).

En la Acción didáctica:

Sólo observamos que la READM realiza una corrección en el orden de la biomecánica en la ejecución de los ejercicios. No tuvo en cuenta las variables que componen al estímulo del movimiento, intensidad, frecuencia, ritmo y recuperación. Cabe destacar que si no se atiende estas variables, el adulto se lesionará de todos modos.

READM: "[…] vuelvo a trabajar con las dos mancuernas sobre los hombros y levanto (se pone las dos mancuernas sobre los hombros, levanta ambos brazos hacia arriba a la vez) (se empieza a escuchar una música de fondo) hacemos cuarto más, una más, y empezamos a trabajar el bíceps […] uno (Lleva alternadamente los brazos desde cerca de los muslos hacia su cuerpo, cerca del pecho, desde abajo hacia arriba) seguimos […] ahora volvemos a trabajar hombros […] cerramos y abro (con las dos mancuernas, una en cada mano, lleva ambas a la vez desde sus muslos hacia arriba, a la altura de sus hombros) […] tres más […] vamos otra vez con tríceps (repite el mismo ejercicio anterior de posición lateral y flexionando una pierna) […] pongo la otra rodilla, el codo hacia atrás y llevo hacia atrás […] la residente deja sus mancuernas en el piso y se acerca a dos mujeres a corregirles la postura del ejercicio y luego a un hombre. Al corregir, acomoda con sus manos la posición de los cuerpos de los destinatarios (Acción didáctica – Fase desarrollo).

De la entrevista de autoconfrontación, de la lectura de su acción didáctica, narrada en el párrafo anterior, rescatamos lo siguiente:

READM: "sí, sí trabajamos los grandes grupos musculares, les había dicho, trabajamos mucho hombros, brazos en general. Sí, yo en general les digo que ejercicio vamos a hacer, cómo se hace, y qué trabajamos, qué músculos trabajamos en general, es así" (entrevista de autoconfrontación).

READM: "Bueno, porque yo en realidad a veces no los puedo ver exactamente a todos, porque están muy distribuidos y son muchos. Entonces, si yo les digo el músculo que están trabajando quizás eso hace que ellos sientan que tienen que estar trabajando ese musculo específico del cuerpo" (entrevista de autoconfrontación).

En estas afirmaciones evidenciamos la postura de la READM ya manifestada en la entrevista inicial y en la acción didáctica que supone un cuerpo biologista, segmentado, que pudimos vincularlo al estilo comando directo, utilizado en forma exclusiva en esta secuencia. En otro tramo de la entrevista de autoconfrontación la READM afirmó:

READM: "hago correcciones en los que veo más inexactitud en el ejercicio, porque en realidad todos tienen problemas, como lo dije antes. Este ejercicio es complicado para ellos, no sé por qué" (entrevista de autoconfrontación).

la influencia del coformador en la actividad didáctica:

READM: "yo cuando empecé la residencia y desde las observaciones la profe siempre trabajó de la forma en la que yo lo hago, y yo lo tomé como referencia a las observaciones que le hice […]" (entrevista de autoconfrontación).

Entrevistador: "y con respecto a eso, fue interesante eso que vos dijiste. Esto de que tus clases, en parte, son imitación a la clase de la coformadora".

READM: "sí, no son imitación, son en base a lo que ella hace, ella tiene otro estilo de dar la clase (entrevista de autoconfrontación).

En este ámbito de la educación no formal, observamos que la imitación del coformador podría responder con la modalidad no obligatoria, en la cual el estilo del coformador es determinante en la convocatoria. Por esto, los destinatarios deben quedar entusiasmados con la actividad para volver a esta. En este sentido, las apreciaciones de los destinatarios cobran mucha fuerza.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

De la triangulación de los resultados hemos identificado que los residentes del grupo etario infancia usaron exclusivamente mando directo y asignación de tareas. En esta secuencia, la dimensión tiempo y espacio se presenta con la intención de disciplinar la corporeidad y regular la actividad motriz de los niños.

En los residentes que trabajaron con adultos y adultos mayores se constató que el uso del mando directo (Mosston y Ashworth, 1993; Delgado Noguera, 1991) es dominante en sus secuencias. Este estilo lo relacionamos con el modelo conductista. En este sentido, se denota una preocupación constante por las correcciones en función de la ejecución correcta de las actividades propuestas por el residente de adulto y adulto mayor, que se vincula con una visión biológica y anatómica del cuerpo.

Los resultados presentados en el apartado anterior, nos permitieron identificar una situación compleja en lo que refiere a la actividad didáctica y a los motivos por los cuales los residentes del ISEF N° 11 hacen lo que hacen en sus prácticas no formales.

En las entrevistas de autoconfrontación, los residentes describieron su acción, no profundizaron sobre esta, encontrándose en un estado de conciencia prerreflexiva (Theureau, 2010), es decir, no lograron trascender a una modalidad controversial que muestre algunas señales de tensiones (Gutiérrez y otros, 2015). Los cuatro residentes tendieron a narrar sus prácticas en términos valorativos. La repregunta posibilitó la visibilización de su lógica.

Se identifica una tensión entre lo discursivo, la tarea prescripta (su planificación) y la práctica. En este sentido, la conciencia prerreflexiva mencionada anteriormente y la biografía motriz alineada a su práctica actual propician la situación descripta. Por un lado, identificamos dichos en la entrevista inicial que responden al modelo constructivista, proponiendo actividades pertenecientes al estilo de descubrimiento guiado. Sin embargo, en la tarea prescripta (su planificación) y en la acción didáctica, se observan estilos en los cuales predomina la direccionalidad del residente, como el mando directo. Reconocemos una tendencia a prácticas homogeneizantes, que se podría interpretar como la fuerza de la influencia del ámbito formal en la formación práctica inicial por sobre el ámbito no formal.

La diversión, el entretenimiento y la satisfacción de los destinatarios es una preocupación constante de los residentes cuando trabajan con niños. En sus dichos, en sus expectativas sobre las clases, en sus acciones y en sus reflexiones, la preocupación mencionada aparece como organizadora de la propuesta y como un objetivo fundante para que el espacio de Educación Física no formal no desaparezca, situación que puede ocurrir si los destinatarios dejan de asistir. Es decir, los residentes organizan la acción didáctica a partir de las necesidades de los destinatarios. En este sentido, consideramos que estamos ante una acción didáctica centrada en atender principalmente la demanda explícita de los beneficiarios que concurren a los predios municipales.

Las propuestas de los residentes y sus acciones se encuentran influenciadas por el profesor coformador. En todos los casos, los residentes refieren al encuadre de las prácticas señaladas por este. Consideramos que esta cuestión está atravesada por la situación de evaluación permanente que vive el residente; imita al coformador, constituyéndose en un "Sosias" (Clot, 2009) de este.

Los residentes, al saberse evaluados, hacen hincapié y tienen preocupación en el orden y en el control del grupo. Estas cuestiones atraviesan las decisiones de su acción didáctica: estilos de enseñanza tradicionales, incorporación de premios, tipo de actividades seleccionadas.

Los residentes no realizan la propuesta didáctica que creen conveniente para sus destinatarios, sino que la adaptan y accionan a partir de lo que "se les pide".

En síntesis, la actividad didáctica del residente en sus prácticas no formales es organizada en torno a diversos conceptos prácticos que están relacionadas con las características esenciales de la educación no formal. En este sentido, pudimos identificar una concepción de las prácticas de Educación Física no formal, a saber:

1. el destinatario se tiene que divertir o satisfacer sus necesidades para que vuelva y el programa pueda continuar;
2. cuando el grupo etario está integrado por niños, la concepción del orden y el control del grupo se suponen como variables que mejoran u optimizan la propuesta, que se evidencia en el uso de los estilos de mando directo y asignación de tareas;
3. cuando el grupo etario es adulto y adulto mayor, los residentes sostienen una concepción de cuerpo biológico y anatómico que estaría propiciando un modelo pedagógico alineado al conductismo, que se manifiestan en el uso casi exclusivo del estilo mando directo.

Estos hallazgos entran en tensión con la concepción que asume la formación inicial de los profesores de Educación Física, que entiende a esta como una disciplina pedagógica que tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, por medio de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social.

Consideramos esta situación como un desafío a superar en la formación inicial de los profesores de Educación Física. Sería óptimo propiciar dispositivos de formación en alternancia donde los formadores y coformadores trabajen sobre criterios de enseñanza y evaluación que den cuenta de la concepción de educación física que se sostienen desde los diseños curriculares encuadrados en las políticas públicas educativas vigentes. Estos dispositivos podrían posibilitar la concientización de conceptos prácticos más amplios, que supongan prácticas más flexibles, con mayor participación del sujeto que aprende, superando la visión anatómica y biológica del cuerpo y alineados a modelos de enseñanza que contemplen la complejidad del hecho pedagógico.

Estas conclusiones constituyen conocimiento situado sobre las prácticas no formales de los residentes y aportan insumos para el campo de las prácticas en general, para el diseño de propuestas curriculares.

Actualmente, se está construyendo, a través de un mecanismo colaborativo y participativo, en la provincia de Santa Fe, el nuevo diseño curricular para el Profesorado de Educación Física. En este, se prevé, por primera vez, una carga horaria específica para el ámbito no formal (otros ámbitos). Por esto, creemos que los hallazgos mencionados pueden ser utilizados para aportar a dicho documento o a futuras intervenciones desde el ámbito político curricular.

Consideramos el uso de los hallazgos de esta investigación como una oportunidad para diseñar dispositivos de análisis de las prácticas para la formación inicial y permanente que supongan una mejora de estas, y que posibiliten la formación de profesores como intelectuales reflexivos y transformativos.

BIBLIOGRAFÍA

CAHOUR, B. y LICOPPE, C. (2010). "Confrontaciones a los rastros de su actividad. Compresión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo". En *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, N° 2. París: Société d'Anthropologie des Connaissances, pp.1-11.

DELGADO NOGUERA, M. (1991). *Estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE, Universidad de Granada.

CLOT, I. (2009). *¿El trabajo sin seres humanos?* Madrid: Modus Laborandi.

GUTIÉRREZ, A. y otros (2015). "La actividad profesional docente, estrategias, diagnóstico, conceptualizaciones". En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas*. La Plata: Unipe.

MOSCATO, P. (2012). *La actividad didáctica de los profesores de Historia y Formación Ética y Ciudadana mediada por TICE en el Nivel Secundario en Argentina*. Tesis de maestría Inédita. Máster en Ciencias Humanas y Sociales con mención en Educación y Formación, especialidad en intervención e investigación en Educación y Formación. INFD (Argentina) Universidad de Reims Champagne-Ardenne (Francia).

MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de la enseñanza.* Barcelona: Hispano.

DESAFÍOS INICIALES EN LOS MAESTROS NOVELES EGRESADOS DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE

Amalia CIAMARRA
amaliaciamarra@gmail.com

María Cristina ROCKENBACH
cristina_rockenbach@hotmail.com

Ramona Beatriz PAULUK
beapauluk@gmail.com

ISFD, ENS Nº 1 "Domingo F. Sarmiento"
Leandro N. Alem, Misiones

RESUMEN

Este artículo se propone divulgar el análisis de las problemáticas con las que se enfrentan los docentes noveles al inicio de su profesión. Para ello, se recurrió a indagar a través de entrevistas abiertas y cuestionarios sobre las experiencias vivenciadas por docentes de escuelas primarias, egresados del Instituto Superior de Formación Docente de Leandro N. Alem, Misiones, que participaron del Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles que brinda esta institución en relación con la formación inicial, la dinámica de sus primeras experiencias laborales, los efectos del acompañamiento por parte de los formadores del Instituto y la mirada por parte de directivos de las escuelas asociadas donde estos se inician.

El artículo desentraña algunos nudos críticos que se evidencian entre la formación inicial y la continua, y la brecha existente entre el contexto de formación inicial y el desarrollo profesional, para poder establecer posibles líneas de acción con el fin de acortar la brecha existente a partir de un trabajo colaborativo entre el Instituto de Formación y las escuelas asociadas.

Palabras clave: Docente de Escuela Primaria - Formación de Docentes de Primaria - Identidad

INTRODUCCIÓN

Cuando un docente egresa del Instituto Superior de Formación Docente en Misiones y se incorpora al campo laboral experimenta situaciones complejas, accede a cubrir suplencias de períodos cortos (una semana, quince días, etc.). Teniendo en cuenta esta particularidad, y evidenciando que este inicio se ve caracterizado por una gran incertidumbre, es que desde el Instituto Superior de Formación Docente de la Escuela Normal N° 1 "Domingo Faustino Sarmiento", desde el año del año 2008, mediante la Resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación, en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 (que establece una formación inicial de cuatro años), se realiza un acompañamiento pedagógico a los docentes egresados del Profesorado de educación primaria del Instituto, a fin de generar espacios de reflexión que colaboren en la construcción de la identidad docente en el inicio de su desarrollo profesional.

En el marco de las Convocatorias Nacionales de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente del año 2013, se realizó la investigación centrada en indagar las características del acompañamiento a docentes noveles y los procesos de iniciación en la vida profesional de los egresados de esta institución. Para esto se ha tomado como muestra a cuatro docentes noveles de Escuela Primaria, egresados del Instituto que se encuentran trabajando en las escuelas asociadas (rurales y urbanas) y que participan del proyecto de acompañamiento pedagógico.

Las cuestiones se centraron en los siguientes aspectos:

- ¿Cuáles son las experiencias que marcaron sus inicios profesionales?
- Cuáles fueron los aportes recibidos en relación con:

1) ¿Qué aprendizajes significativos reconocen los docentes noveles haber tenido durante su proceso de formación inicial?
2) ¿Cómo fue la dinámica de sus primeros trabajos?
3) ¿Cómo perciben el proceso de acompañamiento?
4) ¿Qué piensan los Directivos de las escuelas receptoras acerca de este proceso de iniciación laboral y del Proyecto de Acompañamiento Pedagógico?

En tanto formadores somos conscientes de que el inicio profesional constituye una etapa particular atravesada por múltiples tensiones. Los problemas que enfrentan los graduados noveles se originan cuando estos inician la tarea profesional y tienen que intervenir en las complejidades que representa la tarea docente en nuestra región. Como lo expresan Lea Vezub y Andrea Alliaud (2012):

> El inicio profesional docente constituye una etapa particular porque es un período singular que se ve atravesado por nuevos desafíos y problemas que enfrentan los nóveles, inseguridades y temores propios de un comienzo ante la falta de experiencia en un rol docente que se ve sesgado por desajustes que se producen entre los esquemas teóricos (ideales) aprendidos en el Instituto y el funcionamiento complejo de la realidad escolar.

En este artículo queremos compartir y poner en debate con la comunidad de educadores la necesidad de repensar la formación inicial y el acompañamiento a los docentes noveles en todos los niveles de formación, porque constituye una herramienta fundamental para promover los cambios necesarios en la formación docente.

METODOLOGÍA

Como equipo docente formador que ha participado del Acompañamiento Pedagógico percibimos, en los encuentros de reflexión con los docentes egresados del Profesorado de Educación Primaria, que una de las variables recurrentes en sus discursos es el momento de tensión que experimentan constantemente cuando inician la actividad laboral en diferentes contextos. Teniendo en cuenta lo significativo de ese momento de transición en el cual se expresan un sinfín de emociones, se decidió utilizar la metodología enmarcada dentro de la perspectiva cualitativa e interpretativa y el instrumento de la entrevista abierta como el mecanismo metodológico más adecuado para poder habilitar un espacio en donde los entrevistados pudieran explayarse con libertad sobre la temática propuesta, así como también todo

ese bagaje complejo de emociones, sensaciones y gestos que implícitamente forman parte de una respuesta, que muchas veces con otros instrumentos no se evidencia.

La condición para llevar a cabo las entrevistas fue que los docentes seleccionados tuvieran un máximo de tres años de ejercicio y que se encontraran trabajando en escuelas de la zona. Tomamos como muestra cuatro docentes noveles de Educación Primaria, participantes del acompañamiento pedagógico y tres directivos de las Escuelas en donde ellos ejercen. El objetivo de este instrumento fue reconstruir algunos elementos de las trayectorias de los egresados que se encontraban trabajando en las Escuelas Urbanas N° 62 "Luis Piedrabuena", de la localidad Leandro N. Alem; N° 701 "Amanda Josefa Torres" y N° 603 "Onésimo Leguizamón", ambas de la localidad de San Javier, Misiones, y la Escuela Rural N° 12 de la localidad de Caá-Yarí, de Leandro N. Alem.

Los interrogantes se organizaron de la siguiente manera: Las primeras preguntas, consideradas como introductorias, se enfocaron en la formación inicial recibida por los noveles en el Instituto. En la segunda parte, se abordaron cuestiones referidas al inicio de la vida profesional docente a fin de conocer cómo fue ese proceso y los efectos del acompañamiento pedagógico por parte de los profesores formadores del Instituto y de los demás actores institucionales de las escuelas donde iniciaron su actividad laboral.

Para poner en acción este instrumento se concretaron reuniones con cada uno de los entrevistados de manera individual. Algunas de esas entrevistas se realizaron dentro de la institución donde trabajan los docentes y otras se hicieron desde los espacios de acompañamiento, en los encuentros realizados en el Instituto de Formación. Con el consentimiento expreso de los participantes, se procedió a grabar cada una de las entrevistas.

Finalizada la recolección de datos se realizó la escucha y el análisis de todo el material. Luego, contemplando las dimensiones acordadas, se realizó el registro marcando los puntos en común y las disidencias.

En un segundo momento, se optó por la realización de cuestionarios a una muestra de 20 docentes recién recibidos, que no participaron del acompañamiento pedagógico por motivos de desplazamientos laborales a otras localidades de la provincia. Esta información nos permitió realizar una triangulación de datos mediante los instrumentos utilizados a través de la implementación de formularios digitales que se enviaron a la casilla de correo de cada uno de los docentes. La idea ha sido evidenciar el efecto del acompañamiento en los egresados que han formado parte de esta propuesta y quienes no, observando a estos últimos tendríamos pistas con respecto a las condiciones o atributos que sí obtuvieron aquellos que participaron de la experiencia.

RESULTADOS

La implementación de estos instrumentos metodológicos reveló algunos datos significativos en relación con las siguientes dimensiones:

DIMENSIÓN 1: ¿QUÉ APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS RECONOCEN LOS DOCENTES NÓVELES HABER TENIDO DURANTE SU PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL?

Contemplando esta dimensión, los docentes expresan como aprendizajes significativos de su formación inicial los siguientes:

La significatividad de desnaturalizar la escuela y sus prácticas cotidianas desde una mirada crítica, entendiéndola como una institución dinámica que se construye socialmente, día a día, desde la intervención de los diferentes actores pedagógicos en contextos diversos y complejos, como lo expresa:

> Hay un concepto que siempre tengo en cuenta que es el de no naturalizar a la escuela, porque uno por ahí, en la vida cotidiana, tiene esa mala costumbre de creer que las cosas fueron así, serán así y van a ser así [...] eso me marcó. Cuando tengo debates con colegas de mayor experiencia, ese concepto me ayuda a entenderme a mí mismo y a plantearme desde esa posición. (Docente Egresado, participante del Proyecto de Acompañamiento, 2014)

La importancia fundamental del trabajo en equipo, tanto en la institución formadora como en las articulaciones que se producen con las escuelas asociadas del Instituto formador. En esta dimensión se observa la necesidad de producir nuevas estrategias de vinculación y desarrollo institucional que faciliten y acerquen a los actores pedagógicos en un trabajo mancomunado:

> Aprender a organizarse, aprender a trabajar en grupo, lo más difícil fue tener que vencer la barrera, esa de integrarnos con otras personas y aprender a trabajar en grupo [...] El instituto fue quien me guió y me enseñó como hacer esto, como afrontar ese desafío. (Docente Egresado, participante del Proyecto de Acompañamiento, 2014)

En cuanto a la formación docente, los entrevistados valoran la "libertad de pensar y elegir" a partir de una sólida preparación académica para tomar decisiones propias y adecuadas al contexto de las inserciones profesionales:

> Los docentes y directivos son los que me guiaron, lo más valioso fue el diálogo, guía y orientación [...] ya que al momento de consultar y no saber qué hacer siempre estuvieron dispuestos a guiarme, pero a su vez me dieron la libertad de pensar y elegir por mí misma [...] (Docente egresado, participante del Proyecto de Acompañamiento, 2014)

También se destaca lo aprendido en el sentido de "conocer a los sujetos que aprenden". Esto conduce luego a una autopercepción que le permite al docente reflexionar en tanto "sujetos de derechos", que aprenden pero que también enseñan y se sienten parte del proceso y que su actividad, de ninguna manera, se reduce al simple hecho de recibir y transmitir conocimientos: *Lo que me va a servir y me sirve es, primero la parte pedagógica del proceso del chico, entender las etapas en las que está el niño.* (Docente egresado, participante del Proyecto de Acompañamiento, 2015).

La necesidad de revisar las representaciones que poseen tanto los docentes nóveles como los directivos de las escuelas primarias cuando sostienen la dicotomía entre teoría y práctica. Esto nos sugiere la pervivencia de una brecha entre los institutos formadores de docentes y las escuelas primarias, lo que es un condicionamiento cotidiano a las acciones e intervenciones pedagógicas para la mejora integral de la educación en nuestra región:

> En la escuela surgen muchas problemáticas de niños y niñas con necesidades especiales, las cuales no fueron abordadas en la formación inicial, como también problemáticas sociales, familiares, que los docentes debemos afrontar durante la experiencia escolar [...] no es lo mismo estar en el Instituto que en la escuela [...] En el Instituto aprendemos más de teoría que de prácticas [...] (Docente egresado, participante del Proyecto de Acompañamiento, 2014)

DIMENSIÓN 2: ¿CÓMO FUE LA DINÁMICA DE SUS PRIMEROS TRABAJOS?

Las vivencias de los primeros trabajos profesionales han sido heterogéneas. El inicio de la vida profesional docente, para la mayoría, constituyó un momento transitivo muy positivo

porque fueron bien recibidos por los demás colegas y directivos. Para otros, en cambio, fue una experiencia vivida con mucho miedo e incertidumbre, porque debían afrontar solos el trabajo áulico y hacerse cargo de un grupo, lejos de la mirada protectora de un "otro:

> En la escuela me recibieron bien, considerando que fue la escuela de mis prácticas, los niños ya me conocían y los docentes también [...] Fue muy positiva, lo importante y que creo que se debe destacar, es la adaptación que debí hacer a la vida escolar (hablo de esto porque me refiero a la escuela en la que me inicié, es actualmente en la que trabajo), sus costumbres y su ritmo. Pero todo ha sido siempre muy llevadero y positivo, tratando de aprender tras cada experiencia. (Docente egresado, participante del Proyecto de Acompañamiento, 2015)

> Me sentí desconcertado, no sabía cómo empezar mi primera clase, no tuve tiempo de leer la planificación, directamente miré las carpetas y le di actividades en relación a los contenidos que habían trabajado [...] Me recibieron de forma muy positiva sentí mucho respaldo de mis colegas, mi directora y todos los que trabajan en la escuela. (Docente egresado, participante del Proyecto de Acompañamiento, 2015)

DIMENSIÓN 3: ¿CÓMO PERCIBEN EL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO?

El proceso de acompañamiento ha sido vivido por los participantes como un dispositivo pedagógico muy importante, porque colabora a través de los espacios de reflexión conjunta entre colegas a encontrar respuestas a problemáticas que surgen en el aula, aportando herramientas para abordarlas con mayor seguridad y encontrar soluciones desde un pensar con un otro. También lo destacan como muy valioso porque constituye un espacio de construcción de identidades docentes.

> Pienso que el ISFD debería reunirse con las instituciones educativas para el nivel que forma y realizar un trabajo colaborativo para el acompañamiento de trayectorias formativas en la formación inicial donde ambas instituciones se beneficien [...] A través de dispositivos que reúnan a docentes formadores, docentes co-formadores y estudiantes en espacios de trabajo reflexivo y de análisis de las prácticas educativas. Que el Instituto sugiera que los docentes que acompañan la práctica en formación sean aquellos docentes que han transitado los cuatro años de formación y han participado en espacios de reflexión de la práctica como los ateneos y que haya participado del acompañamiento pedagógico en sus primeros desempeños laborales, que tienen un enfoque diferente,

> hacia la nueva educación. El acompañamiento pedagógico me brindó seguridad y fortaleza a través de los espacios de reflexión para abordar problemáticas que surgen de la diversidad de sujetos en el aula [...] Considero que el acompañamiento pedagógico es necesario y fundamental en los inicios de un docente. (Docente egresado, participante del Proyecto de Acompañamiento, 2015)

> Yo creo y me parece un buen programa el de acompañamiento a docentes nóveles, ya que ayuda a dar los primeros pasos a los docentes en su carrera, veo que los que recién nos iniciamos tenemos muchas dificultades para organizarnos, ver los recursos, el tiempo, analizar el grupo. (Docente egresado, participante del Proyecto de Acompañamiento, 2014)

> Para mí es muy importante, pero que sea más organizado, una vez al mes, porque todos aportan, no sólo de los profesores, sino de los mismos colegas y compartir las clases, implementar las estrategias que realizan otros es muy enriquecedor. (Docente egresado, participante del Proyecto de Acompañamiento, 2015)

DIMENSIÓN 4: ¿QUÉ PIENSAN LOS DIRECTIVOS DE LAS ESCUELAS RECEPTORAS ACERCA DE ESTE PROCESO DE INICIACIÓN LABORAL Y DEL PROYECTO DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO?

Por su parte, los directivos entrevistados manifestaron que ven la formación de los docentes egresados del Instituto como "excelente" pero, a su vez, expresan que muchos de ellos inician su vida profesional con poca motivación. Se los ve como cansados, sin incentivos, lo que hace que les cueste adaptarse a la vida institucional de la escuela.

> Vemos a docentes que ingresan y que siempre están buscando continuar con su formación, a pesar de que ellos vienen muy bien preparados para enfrentar las realidades diferentes a cuando estaban cursando, buscan ayuda, buscan solucionar, perfeccionarse, para trabajar dentro de aulas numerosas [...] El acompañamiento desde el Instituto es más importante porque un maestro que recién se inicia se encuentra más respaldado por el Instituto… Cuando salimos de la formación, salimos con mucho marco teórico, las prácticas las hacemos día a día, es por eso, que el acompañamiento es fundamental de parte del Instituto y de la escuela a donde llega. Los que han sido acompañados se sienten más seguros y sobre todo en aulas tan numerosas y con tanta diversidad [...] Para mí, les aporta todas las estrategias y el apoyo en sus prácticas, en lo que van a de-

> sarrollar en su trabajo diario. Cuando se incorpora un docente novel a tu institución, se genera un cambio en los otros docentes. (Directora escuela urbana N° 62)

> Lo que se ve, es que hoy se reciben cansados, le cuesta mucho adaptarse a las escuelas, tienen mucha falta de incentivo, trabajo en equipo, les falta algo [...] La docente que asistió al acompañamiento es excelente [...] En formación inicial requiere más acompañamiento de los profesores formadores a los estudiantes. (Directora escuela urbana N° 281)

Las representaciones y opiniones de los directivos nos hacen pensar que algunas cuestiones relacionadas con la tarea docente no han sido abordadas adecuadamente en el Instituto durante la trayectoria formativa de los estudiantes. Esto requiere de un análisis y debate al interior del colectivo docente del Instituto formador.

Acerca de esto, precisamente, nos aporta algunas pistas y consideraciones la directora de otra escuela participante:

> El acompañamiento pedagógico es fundamental, como un complementar la formación, no sólo para el alumno que egresó de la institución sino también, para el Instituto de formación que puede, entre otras cosas, nutrirse con las experiencias del docente, corregir errores, replantearse prácticas, reforzar otras. (Directora escuela rural N° 12)

CONCLUSIONES

La formación de un docente no es algo que se desarrolle en una etapa determinada, sino que constituye un proceso que se desarrolla de manera continua ya que un docente nunca deja de formarse, porque como dice Ferry "Sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para el trabajo sobre sí mismo" (Ferry, 1997: 56). Formarse "[…] es encontrar formas para contar con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. El sujeto se forma, es él quien encuentra la forma, es él quien se desarrolla de forma en forma" (Ferry, 1990: 124).

Los resultados de los instrumentos metodológicos empleados en nuestra investigación ponen en evidencia la dicotomía existente entre el Instituto formador y el nivel para el que se forma a los docentes de Nivel Primario, como si el Instituto constituyera únicamente la teoría y lo que verdaderamente se ve en la escuela fuera la práctica, en donde transpolar

lo aprendido y vivenciado en la formación inicial constituyera un verdadero desafío. Esta situación pone de manifiesto que, a la formación inicial, quizás, le faltó afianzar el trabajo en espacios de integración y de socialización profesional, desde el Instituto hacia las escuelas para el nivel que forman, a fin de minimizar la brecha existente entre ambos espacios de formación (inicial y continua). Lo necesario para reducir estas distancias consistiría en fortalecer los trayectos formativos de los estudiantes desde un trabajo integrado con las escuelas del nivel para el cual se forman. Pensar la formación inicial desde este trabajo implica preguntarnos, como lo expresa María Cristina Davini (2015:11):

- ¿Los contenidos académicos fueron significativos para la práctica docente?
- ¿Tuvieron integración con el campo curricular de formación en las prácticas profesionales?
- ¿Los docentes formadores transmitieron desde sus propias prácticas buenos modelos de enseñanza?
- ¿Se involucró a los estudiantes en sus aprendizajes y la autovaloración de sus dificultades y sus logros?
- ¿Se trabajó sobre las representaciones sociales previas sobre la docencia?
- ¿Hubo un equilibrio entre la reflexión, el estudio, la guía docente y el entrenamiento práctico?
- ¿Los formadores y los docentes de las escuelas trabajaron en equipo?
- ¿Se otorgó una buena guía para las prácticas docentes?

Contemplar críticamente estas dimensiones en la formación inicial constituiría un aspecto relevante en las trayectorias formativas de los estudiantes del Instituto y en el sistema formador en su conjunto porque, como lo formula Davini (2015:11):

> […] si bien siempre se aprende a lo largo de la vida laboral, sea por la decantación de la propia experiencia o por la formación continua, la formación inicial genera los cimientos de la acción profesional. Ninguna profesión dejaría librado este saber y estas prácticas al azar, poniendo en funciones de tal importancia a personas con saberes empíricos, o habilitando su aprendizaje a través del ensayo y error.

Cuando inicia su vida profesional, un docente de primaria experimenta muchas sensaciones ya que debe afrontar un momento de transición entre lo conocido (Instituto Formador) y lo nuevo (escuela de ejercicio), para poder constituir su identidad a partir del encuentro

y diálogo con otros, su rol docente. Para algunos, ese transitar involucró recorrer caminos sinuosos plagados de miedos e incertidumbres. Para otros, en cambio, fue menos penoso porque contaron con el sostén y la guía de los docentes formadores o de sus propios colegas que contribuyeron a dar los primeros pasos en la profesión.

Con esta investigación percibimos el valor estratégico del acompañamiento a los graduados en sus trayectorias formativas, como una forma de intervención que reduce distancias y brechas entre los actores que formamos parte del sistema educativo.

Hemos encontrado información valiosa acerca de lo que pasa con los estudiantes cuando se convierten en docentes. Esto nos permite tensionar algunos supuestos que recorren las aulas de los Institutos Superiores dado que, históricamente, la formación se ha percibido asociada a su carácter inicial.

La investigación nos brindó la posibilidad de generar un espacio reflexivo en el equipo y nos permitió involucrarnos en un proceso de avances y retrocesos, de análisis parciales, desde distintas miradas que discuten conceptos y representaciones frente a estas problemáticas con el sentido de construir y aportar saberes acerca de la formación docente.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde.

ALEN, B. y ALLEGRONI, A. (2009). *Los inicios en la profesión.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación (ME).

ALEN, B., BOTTE, E. y MELGAR, S. (2011). *Aprender a alfabetizar: puntos de partida y construcciones profesionales*. Buenos Aires: ME.

ALLIAUD, A. y VEZUB, L. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Informe final al Proyecto Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral. Segunda edición. Organización de los Estados Iberoamericanos.

ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada Epistemológica*. Montevideo: Noveduk.

CIAMARRA, A. (2011). "REDINE, Proyecto de acompañamiento a docentes nóveles". Ponencia. VI Encuentro Iberoamericano. Argentina.

DAVINI, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.

GUBER, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad.* Buenos Aires: Norma.

MARCELO, C. (coord.) (2008). *El Profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Buenos Aires: Octaedro.

NICASTRO, S. y GRECO, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

ZEBALLOS, M. (2008). Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la provincia de Buenos Aires, República Argentina. En C. Marcelo *El Profesorado principiante. Inserción en la docencia*. Buenos Aires: Octaedro.

EL JUEGO EN LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DE LOS RESIDENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL

Mariela Verónica SENGER
sengermariela@gmail.com

Pablo MIGLIORATA
pablomigliorata@gmail.com

María Julieta DÍAZ
majudiaz78@gmail.com

María Clara FRAGA
macaclara@gmail.com

ISFD Nº 84 / ISFD Nº 19
Mar del Plata, Buenos Aires

RESUMEN

El presente artículo retoma y profundiza hallazgos de la investigación desarrollada en el marco de la Convocatoria 2013 del Área de Investigación del INFOD para proyectos de ISFD bajo el nombre "El juego en la Educación Física: análisis interpretativo de significaciones y sentidos acerca del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación para el Nivel Inicial del ISFD N° 84 de Mar del Plata".

El diseño metodológico de la investigación contempló a los sujetos, sus prácticas y sus discursos complementando un enfoque interpretativo y descriptivo a través de entrevistas semiestructuradas, registros de observaciones no participantes de las clases y análisis de contenido de los planes de clase de seis practicantes en cuatro instituciones de Nivel Inicial. Los resultados dejaron planteadas tensiones de sentido en la enseñanza del juego de los residentes de Educación Física en el Nivel Inicial coexistiendo como tramas de significaciones en disputa dialéctica entre los pares: subsidiariedad / contenido educativo; disciplinamiento / creatividad; medio / fin; habilitación / interferencia.

Nos proponemos focalizar en las intencionalidades que subyacen en los núcleos de sentido y también en lo que precipitan, implícita o explícitamente, contribuyendo así a la comprensión del reconocimiento de estas tensiones en las propuestas de enseñanza de los residentes en Educación Física del Nivel Inicial.

Palabras clave: Educación de la primera infancia - Educación Física - Formación preparatoria de docentes - Juego educativo - Práctica pedagógica

INTRODUCCIÓN

El juego es un saber a enseñar en el área de Educación Física, por lo que tiene presencia y valor como contenido en sí mismo. Como se lo incorpora en todos los niveles educativos, se lo incluye en una variedad de cátedras y en espacios curriculares específicos de la Formación Docente, y con clara especificidad, en la formación del Profesorado de Educación Física. Estas son las razones que, como equipo de trabajo, nos movilizaron a la investigación de las significaciones y los sentidos acerca del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación, las cuales se relacionaron con exploraciones previas compartidas. Se asumió en actividades de capacitación, docencia y extensión en formación docente la necesidad de garantizar la enseñanza del juego, entendido como una construcción sociohistórica cultural, coincidente con un cambio epistemológico del campo disciplinar de la Educación Física.

En el proyecto de investigación llevado adelante durante 2014 y 2015 en la ciudad de Mar del Plata en contacto con cuatro instituciones del Nivel Inicial fue posible describir qué deciden, diseñan y hacen los docentes en formación al incluir el juego en sus clases, e interpretar esas decisiones en el marco de las acciones que desarrollan durante el curso de acción de la enseñanza. La relevancia de propiciar nuevas reflexiones se relaciona con aportar conocimiento del juego desde una construcción sociohistórica cultural y con cierto sesgo autotélico. Es posible, a partir de aquí, analizar la actualidad de la enseñanza del juego en los residentes que realizan sus prácticas del Profesorado en Educación Física en el Nivel Inicial.

Sepúlveda Ruiz, al indagar las lógicas inherentes a la formación docente en el período de práctica, propone pensar que entre los factores que inciden en el proceso de construcción del conocimiento profesional, se encuentran como *variables sustanciales* las instituciones formativas y los marcos institucionales, así como los modelos organizativos. Señala además que es necesario analizarlos si lo que se pretende es evitar procesos de socialización acrítica: "La cultura institucional de cada centro también ejerce una influencia y una presión en el colectivo de profesionales, generando un modo de relacionarse, de pensar, de intervenir, de explicitar sus concepciones" (Sepúlveda Ruiz, 2005: 76).

Lo anterior cobra especial relevancia en relación con la formación del futuro docente de Educación Física. Sanjurjo (2009) plantea que el docente en formación se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que va socializando con sus compañeros y docentes del campo de la práctica. El mayor acompañamiento y una actitud favorable hacia la reflexión y socialización de las prácticas producen un alto impacto en la formación. De esta manera el estudiante podría formar una mirada crítica hacia prácticas cristalizadas y construiría sus propios criterios de intervención didáctica.

Elementos que describen tal mirada y tales criterios fueron posibles de conocerse cuando la investigación que dio origen al presente trabajo acercó respuestas a la pregunta *¿Cuáles son los significados y sentidos acerca del juego en las propuestas de enseñanza de Nivel Inicial de los docentes en formación del Profesorado de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata?* Quedaron visibilizadas ciertas prácticas didáctico-pedagógicas preliminarmente renovadas, que amplían las condiciones de acceso al juego en la niñez, pero que a la vez requerirán ahondar más en la complejidad de la problemática de la enseñanza del juego como contenido de la Educación Física en el Nivel Inicial.

Recorreremos en el artículo un hilo argumental desde un pensamiento no dicotómico ni que responda a lógicas que se expresan de forma absoluta, pues sostenemos que en las prácticas pedagógicas concretas la dinámica es dialéctica. Por lo tanto nos interesa reconocer la posibilidad de que existan tendencias.

Los objetivos que nos planteamos para el presente artículo hacen referencia al trabajo de investigación realizado. Estos se orientan hacia dos grandes aspectos que nos permiten conocer las intencionalidades del trabajo en cuestión: por un lado, comprender las significaciones y los sentidos acerca del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación en Educación Física que realizan prácticas en terreno en el Nivel Inicial. Y por el otro, ana-

lizar el rol del juego en dichas propuestas y así visibilizar prácticas didáctico-pedagógicas renovadas que amplían las condiciones de acceso al juego en la niñez.

La complejidad del tema en cuestión abrió interrogantes que quedaron planteados como asuntos que directa o indirectamente se relacionan con la problemática del juego en el Nivel Inicial y en la Educación Física y que requiere ahondar a favor de esclarecer que las tensiones de sentido acerca del juego que se hallaron no pretenden resolverse desde un pensamiento dicotómico, que responda a lógicas que se expresan de forma absoluta, sino que en las prácticas concretas la dinámica es dialéctica.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

En el proyecto de investigación llevado adelante durante 2014 y 2015 en la ciudad de Mar del Plata en contacto con cuatro instituciones del Nivel Inicial fue posible describir qué deciden, diseñan y hacen los docentes en formación al incluir el juego en sus clases, e interpretar esas decisiones en el marco de las acciones que desarrollan durante el curso de acción de la enseñanza. Abordar los sentidos y significados del juego en las prácticas de enseñanza de los docentes en formación obligó a un posicionamiento epistemológico y metodológico que contempló a los sujetos, sus prácticas y sus discursos. En este sentido, la metodología atendió a que las acciones de la investigación comprendan, en profundidad y desde la totalidad contextual en que las prácticas se producen y el significado de los hechos educativos (Pievi y Bravin, 2009: 162).

La perspectiva metodológica se construyó a partir de un enfoque interpretativo y descriptivo a través de entrevistas semiestructuradas, registros de observaciones no participantes de las clases y análisis de contenido de los planes de clase de seis practicantes en cuatro instituciones de Nivel Inicial –de diferentes contextos– de la ciudad de Mar del Plata. El abordaje fue cualitativo y complementó un enfoque interpretativo, lo que implicó asumir que no existen significados fijos, transparentes y simples sino que los sujetos crean diversas interpretaciones del mundo que los rodea y estas juegan un papel decisivo en su acción, con un enfoque descriptivo mediante un estudio exploratorio, de aproximación a las prácticas de enseñanza del juego en la educación física.

El diseño metodológico que permitió el abordaje del problema comprendió tres etapas: Etapa I, exploratoria, tomando contacto con informantes clave, selección del corpus de programaciones de clases, primera ronda de entrevistas, culminando con la selección de seis

casos. Los criterios de selección de esos casos tuvieron que ver con: estar cursando Campo de la Práctica Docente III, realizar las prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial, e incorporar al juego como contenido de enseñanza. Para las entrevistas se consideró un cuestionario semiestructurado, sobre la base de cuatro dimensiones de indagación, las cuales fueron seleccionadas a partir de las observaciones realizadas, los planes y clases analizadas: *intervenciones docentes, propuestas de enseñanza, conocimientos disciplinares y condiciones institucionales,* todas ellas con variables. Las entrevistas se llevaron a cabo a partir del mes de septiembre cuando los practicantes son distribuidos en las escuelas y diseñan clases destinadas al Nivel Inicial. Las acciones involucradas fueron: el ingreso a los jardines, previa preparación del trabajo de campo, es decir solicitud de permisos en el instituto y en los jardines y la aproximación a los informantes clave, a través de los profesores de Campo de la Práctica Docente III que habilitaron nuestra tarea con sus comisiones para la selección de estudiantes.

La Etapa II, descriptiva, se aplicó a la combinación de instrumentos depurados en la etapa I adoptando una estrategia empírica: entrevistas, análisis de planes y secuencias didácticas y observaciones de clases para alcanzar la producción de datos a través de una matriz categorial sobre la base de cuatro dimensiones ya mencionadas. Esta etapa coincidió con la estadía de los practicantes en las escuelas y el constante desarrollo de programaciones de clases con profesores del campo de la práctica docente durante los meses de octubre y noviembre. Esto abrió un interrogante acerca de la anticipación y secuenciación de las clases a desarrollar por el docente en formación. Se construyeron acuerdos sobre dimensiones a observar en las clases y se realizaron las observaciones no participantes sobre las tres o cuatro clases que cada practicante desarrolló. Las observaciones de clases se registraron narrativamente, siendo posible su análisis de contenidos, a partir de las dimensiones ya mencionadas y sus variables. Para conformar el corpus de planes y/o secuencias didácticas no se contó con la totalidad, ya que no fue posible obtenerlos de todos los practicantes. Se definieron ejes de preguntas para la entrevista junto con la definición de los encuentros para realizarlas. Cabe señalar que en cuanto al desarrollo del trabajo de campo las dificultades surgidas fueron externas al proyecto, por ejemplo: las suspensiones de clases por paro y por emergencia climática que inundó media ciudad de Mar del Plata y provocó que hubiera cuatro días sin actividad escolar. Debimos elegir nuevos jardines donde realizar las observaciones, ya que el cronograma de prácticas varió y algunos estudiantes ya no estaban practicando en el Nivel Inicial o lo habían hecho antes del receso invernal.

La Etapa III, interpretativa, avanzó desde el primer análisis y valoración de la información relevada hacia el procesamiento de datos y la elaboración de primeras conclusiones con la planificación del plan de escritura para la comunicación de hallazgos y conclusio-

nes. La información relevada se trabajó mediante categorías construidas en el proceso, que se enunciaron durante el momento de elaboración de los ejes para la entrevista semiestructurada: *propuestas de enseñanza, intervenciones docentes, conocimientos disciplinares* y *condiciones institucionales,* todas ellas con variables. Para el dimensionamiento de las categorías –en su consideración como variables complejas constitutivas de la cuestión central de la investigación– se utilizó la propuesta metodológica del proceso de investigación de Juan Samaja (1993). La pregunta que propició el dimensionamiento fue ¿qué manifestaciones y/o atributos de cada una de las categorías proporcionan información en torno al sentido de nuestra indagación?

Tabla 1. Matriz de procesamiento de datos

INDICADORES		VARIABLES (Categorías)	UNIDADES DE ANÁLISIS
PROCEDIMIENTOS	**DIMENSIONES**		
- Observación - Entrevista	- Espacios - Propuestas - Contextos	1) condiciones institucionales	Instituciones - ISFD N° 84 - Jardín de Infantes "a", "b", "c" y "d"
- Entrevista - Planes	- Experiencias de y en la formación - Concepciones, ideas y teorías sustentadoras	2) conocimientos disciplinares	Docente en formación 1, 2, 3, 4, 5 y 6
- Lectura de planes de clase -Observaciones	Fase de anticipación (planificación): - Propósitos - Contenidos - Actividades Fase de realización (clase): - Intervenciones (consignas y desempeños de los niños)	3) propuestas de enseñanza 4) intervenciones docentes	Clases 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12

El análisis de los datos se organizó en cuatro núcleos de sentido acerca del juego en las propuestas de enseñanza para el Nivel Inicial de los docentes en formación del ISFD N° 84: *subsidiariedad-contenido educativo; disciplinamiento-creatividad; medio-fin; habilitación-interferencia.* En cada uno de ellos, se integraron y resignificaron las experiencias y conocimientos de los docentes en formación, en el encuentro con la práctica, las instituciones, los

grupos y los niños. Esta modalidad de desglose del dato para su análisis, cuya peculiaridad es que mantiene un enfoque dialéctico y complejo de la experiencia, posibilitó la interpretación de las decisiones involucradas que sustentaron las experiencias lúdicas en las clases de Educación Física en el Nivel Inicial.

RESULTADOS

La investigación indagó el sentido y las significaciones de las propuestas de enseñanza de docentes en formación, de sus prácticas en terreno en el Nivel Inicial, explorando el papel del juego en dichas propuestas y así visibilizar las diversas prácticas planteadas que amplían las condiciones de acceso al juego en la niñez.

Durante el desarrollo de este trabajo se fueron construyendo las siguientes categorías analíticas que nos fueron orientando el camino a seguir: *propuestas de enseñanza, intervenciones docentes, conocimientos disciplinares* y *condiciones institucionales.* Estas cuatro categorías indagadas organizaron los ejes de procesamiento de datos para sistematizar los sentidos y significados presentes en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación.

De la lectura de los datos que se obtuvieron en los planes de clases, las entrevistas y las observaciones fue posible reconstruir un **primer núcleo de sentidos**, entramado en la categoría *propuesta de enseñanza*, que se vincula con sentidos del juego asociados a subsidiariedad, aislamiento e instrumentación, en tensión con sentidos del juego como contenido educativo en tanto bien cultural.

Una clave para poder reconocer este primer núcleo de sentidos fue considerar los enfoques procesuales prácticos, lo que implica comprender la enseñanza como una práctica que incluye fases: preactiva, interactiva y posactiva. Es decir que abarca desde el momento de concepción y anticipación de la acción hasta arribar al documento final con la planificación que responde a la necesidad de hacer públicas las propias decisiones pedagógico-institucionales y ponerlas finalmente en acto con los alumnos. No obstante, ha sido una dificultad para el equipo acceder a las planificaciones de los docentes en formación; pareciera que esa previsión de la clase no se formaliza en todos los casos o que existiría un deber ser al que no se responde desde la escritura formal.

Con respecto a las *propuestas de enseñanza diseñadas,* analizando los propósitos, contenidos y actividades de los planes de clase de los docentes en formación, observamos que prevalecen aquellos referidos al primer eje (“Corporeidad y motricidad”) del diseño curricular.

Si bien en las planificaciones se mencionan contenidos que abordan el juego, en la mayoría de las ocasiones vemos que estos se subordinan al desarrollo de las capacidades y habilidades motrices:

> EJES Y CONTENIDOS - Corporeidad y motricidad: Exploración de las posibilidades motrices, descubrimiento del propio cuerpo en acciones motrices, exploración de posturas y la combinación dinámica de posturas y desplazamientos […]. (Plan de clase Practicante 1, clase 1)

Es común a todos los practicantes que el juego se incluya como manera de iniciar la mayoría de las clases:

> Actividad de inicio: Somos cangrejos! Mancha cangrejos: somos todos cangrejos pero hay dos que están encantados y con sus pincitas hacen cosquillas que nos dejan hechos estatuas. Los amigos se pueden salvar si otro amigo les sopla la cara (el encanto). (Plan de case practicante 2, clase 1)

El análisis de cada juego, nos permite observar que salvo en el caso del practicante 3 –que utiliza el juego como contenido y recurso–, el resto utiliza al juego como herramienta, subsidiario de otros contenidos dentro del eje "Corporeidad y motricidad".

> Eje: Corporeidad y motricidad en relación al juego y al jugar.
>
> Todos los alumnos tienen una gorra. El profesor los persigue para tratar de quitarles las gorras, ellos deben evitarlo y si les quita la gorra, la arrojan y los alumnos deben ir a buscarla para seguir jugando. (Plan de clase practicante 3, clase: 1]
>
> […] y me parece que debería estar a la par de cualquier otro contenido, enseñar a jugar […] cualquiera puede enseñar un juego pero nosotros somos quienes debemos enseñar a jugar, me parece que todo lo que es la construcción de la regla, el orden, que no necesariamente tiene que ser orden, puede ser un desorden ordenado obviamente nos compete a nosotros. Depende mucho del pef, que dice que le gusta el juego, pero la construcción tiene más que ver con un juego dirigido en el juego libre o el chico tenga elección de elegir qué hacer. (Entrevista a Practicante 3)

Un **segundo núcleo de sentidos** se entramó en la categoría *Intervenciones docentes*, y se vinculó con sentidos del juego como ajuste, disciplina, uniformidad y soporte, en tensión con la enseñanza comprensiva del juego, situaciones a explorar, situaciones a resolver, creatividad.

A través de la observación de las clases se pudo conocer cómo resolvían los practicantes la fase interactiva de la propuesta acerca del juego. Encontramos que en las *intervenciones docentes* –que refieren a consignas orales, verbalizaciones del juego, comportamiento corporal (actitudes, desplazamientos, acciones, etc.), utilización de materiales (como recursos y/o soportes)– las consignas dadas fueron de tipo cerradas, sin permitir a los niños y niñas darle la posibilidad de proponer activamente en las situaciones desarrolladas. Por ejemplo:

> "Vamos a saltar, vamos a jugar al cazador, vamos a escuchar al profe […]"
>
> "Ahora vamos a saltar un poco." El profesor ubica conos en hilera. "¿Se acuerdan cuando estuvimos trabajando saltar? Cada vez que veo un cono, lo salto con los dos pies". (Observación del Practicante 3, clase 1)
>
> "Cuando hago sonar los toc toc, corro por todos lados con un pie, dejo de tocar y metemos los dos pies dentro del charco". (Observación del Practicante 4, clase 1)
>
> La mayoría de las intervenciones fueron en relación al ajuste del comportamiento grupal; y en relación a aspectos motrices: formas de realizar las habilidades, acciones, etc.
>
> "El que se sienta primero le voy a mostrar una sorpresa. Hoy traje algo para ustedes. Les voy a dar una gorra para cada uno [...]. El que tiene todo cruzado: orejas cruzadas, brazos cruzados, piernas cruzadas, lengua cruzada, le doy una gorra". (Observación del Practicante 3, clase 1)
>
> "¿Cómo hacemos una ronda? ¿A ver el compañero que toma sol en la playa? (niño acostado con los brazos atrás) ¿Qué hicimos hoy?". (Observación del Practicante 4, clase 1)

El sentido del juego en las intervenciones docentes nos detuvo en la pregunta acerca del compromiso corporal y lúdico de parte del docente en formación, pensándolo no como la necesidad de actuar para resolver una situación de clase sino como condición de disponibilidad del docente en el vínculo en la clase con los niños y el contenido.

Todos los practicantes recurrieron a elementos como soporte para el desarrollo de sus propuestas: se observó el uso de gorras, sogas, aros, pelotas, rampas, etc. Esto les permitió poder jugar con el material, aunque, en la mayoría de los casos, lo utilizaron para el desarrollo de capacidades y habilidades motrices, como venimos diciendo en apartados anteriores.

> "Voy bien bajito con la gorra, la saco a pasear con el pie como si fuera una pelota. Mirá lo que hizo Joaquín, la tiró para arriba y la pateó […]"

Avanzamos en el reconocimiento de un **tercer núcleo de sentidos,** esta vez en la trama de la categoría *Contenidos disciplinares,* expresado en sentidos del juego en la tensión entre medio-fin, experiencia-formación, creatividad-regulación.

A través de las entrevistas realizadas a los docentes en formación pudimos tomar contacto con ciertos contenidos disciplinares que los sujetos desarrollan y expresan, en términos de e*xperiencias de la formación, ideas, teorías sustentadoras* (concepciones acerca del sujeto que aprende, del sujeto que enseña, del contenido, del juego, del juego en la Educación Física y en el Nivel Inicial, criterios de selección de juegos).

> Los chicos están muy acostumbrados a recibir todo tipo de reglas que restringen ese juego. Me parece que la escuela cada vez más se está dedicando a poner límites, bueno también es su función. (Risas). No está tan mal, pero estaría bueno pensar otra escuela. No es necesario explicar todas las reglas, especialmente no explicar qué no se puede hacer y por lo general cuando ese tipo de experimentación se da terminan siendo un desastre, no por el juego en sí sino que los chicos terminan frustrándose porque ahí sale la viveza de cada uno de cómo lograr ese objetivo. (Entrevista al Practicante 3)

> Y en cuanto al juego, yo creo que a todas las actividades pude realizarlas con total libertad. Yo relacionaba el juego, por ahí está mal, no sé, el juego con divertirse y aprender jugando en la interacción con los pares y me dí cuenta, que no solamente en el jardín sino en otros lados también que los chicos pueden interactuar totalmente distinto a actividades súper pautadas y reglas y que dicen cosas re interesantes, pero cuando realizás consignas abiertas, te llevás la sorpresa del día […] (Entrevista al Practicante 4)

En relación con esta matriz analizada, la mayoría de los estudiantes entrevistados han realizado o realizan trabajos en colonias de vacaciones o clubes donde ya presentan experiencias con grupos, previas a la formación. Plantean que las materias Didáctica de las Prácticas Lúdicas de 1° año y Recreación Participativa de 2° año son aquellas donde más estudian y aprenden sobre concepciones de juego (desde la teoría) y sobre cómo enseñar juegos (desde la práctica). Pero, a pesar de esto, los estudiantes reclaman de alguna manera otra enseñanza de los juegos y la posibilidad de contar con herramientas para crear juegos para el Nivel Inicial.

El Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires plantea tres perspectivas del juego: el *juego por el juego mismo*, el *juego como medio de desarrollo* y el *juego para la socialización*. En las prácticas observadas predomina la segunda perspectiva, a pesar de la consideración teóri-

ca que hacen los practicantes en la entrevista. Por un lado, consideran al juego como un fin en sí mismo, planteando que "para los niños, el juego es todo. Juegan a ser hombre araña, a que son delfines, etc." (Observación del Practicante 4). Por el otro lado, lo utilizan como un medio para enseñar ciertas habilidades motoras, como saltar, correr, lanzar: "No, contenido de enseñanza no, lo lúdico es como la herramienta. […] Lo tengo como una herramienta. [...] en el juego se enganchan todos y participan todos" (Entrevista al Practicante 4). Se observa en este punto un desajuste entre las conceptualizaciones referidas en las entrevistas y las prácticas realizadas.

Por último, fue posible reconstruir un **cuarto núcleo de sentidos**, esta vez entramado en la categoría *Condiciones institucionales,* asociado con sentidos del juego como habilitación a la experiencia institucional, en tensión con sentidos del juego como interferencia de la experiencia.

La realización del trabajo de campo en cuatro establecimientos del Nivel Inicial propició el reconocimiento de condiciones institucionales de acceso a experiencias lúdicas con cuestiones comunes y otras muy diferentes según cada institución.

Una de las condiciones que resultó significativa fue la referida al *espacio físico*. En los tres jardines se observan algunas cuestiones comunes: salones de usos múltiples con buen espacio para el desplazamiento de los niños y las niñas pero con elementos obstaculizadores: muebles, materiales acumulados, ventanas y una puerta revestida en vidrio, lo que podría ser un objeto de riesgo para los niños al momento de jugar.

> El lugar es luminoso y ventilado. Mide aproximadamente 7 por 10 metros, posee piso de baldosas, techo a dos aguas, ventanal a lo largo de una pared de las más extensas y puerta de salida al patio en la pared de enfrente [tanto ventanas como puertas son vidriadas por dentro y enrejadas por fuera] […] En la pared contraria, que mide la mitad porque por allí es la entrada, hay un par de muebles y muchos elementos acumulados. (Observación del Practicante 5, Institución 1)

Con respecto al espacio pudimos observar las pocas posibilidades de realizar actividades al aire libre por distintos factores: inexistencia de patio abierto en uno de los jardines; en otro visualizamos que los juegos de plaza se ubican de manera tal que obstaculizan el espacio para poder dar clases; en el tercero se daba la particularidad de tener una plaza enfrente con gran espacio verde, pero para poder utilizarla había que solicitar autorizaciones especiales a los padres, ya que no forma parte del edificio del establecimiento. En dos de las cuatro instituciones se observa que el lugar de juego es un espacio de "paso" para cualquier persona

que trabaje en la institución: ya sea preceptores, maestros, auxiliares. A pesar de ello, en los días cálidos, se realizan diferentes actividades lúdicas en patios donde se observan juegos "de plaza", como toboganes, pasamanos, areneros.

Otras condiciones institucionales que pueden funcionar como favorecedores u obstaculizadores de las propuestas de juego en los jardines observados son las *miradas que tengan sobre las propuestas lúdicas otros actores institucionales*. En principio podemos decir que vimos intervenciones positivas del personal auxiliar y la preceptora cuando un niño se golpeó en uno de los juegos. También la aceptación de cierto bullicio que producen los juegos por parte de las docentes de las salas contiguas al salón de usos múltiples.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El planteo inicial del presente trabajo tenía como objetivo comprender las significaciones y los sentidos acerca del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación en Educación Física que realizan prácticas en terreno en el Nivel Inicial. A partir de esto decidimos analizar el rol del juego en dichas propuestas y así visibilizar prácticas didáctico-pedagógicas renovadas que amplían las condiciones de acceso al juego en la niñez.

Consideramos que la investigación realizada interrogó y problematizó el lugar del juego en la formación docente en un doble sentido. Por un lado, en el reencuentro de los docentes en formación con la propia disponibilidad lúdica para la práctica docente. En ello centralmente se puso en cuestión la propuesta curricular desde su diseño hasta las instancias de máxima concreción en cada una de las materias.

Entendemos que el aporte que brinda este trabajo tiene que ver con situar una práctica tan importante en nuestra área, como lo es el juego, en un posicionamiento específico a partir del análisis de las propias prácticas de los docentes en formación. Así fue que en la categoría "Propuesta de enseñanza", se pudo reconstruir un primer núcleo de sentido planteado como una tensión. Por un lado, el juego asociado a la subsidiariedad en tanto contenido, a su aislamiento en el desarrollo de las planificaciones y a la instrumentación de su incorporación en el plan. Del otro lado de la tensión se sitúa al juego como contenido educativo en tanto bien cultural.

En cuanto a la categoría "Intervenciones docentes", a partir de la observación de las clases se pudo conocer cómo resolvían los practicantes la fase interactiva de la propuesta de enseñanza. Encontramos que en la mayoría de los casos las consignas dadas fueron de tipo

cerradas, dejando poco espacio para que los niños y las niñas sean partícipes activos, resolviendo con autonomía las situaciones planteadas. La tensión *experiencia-formación* puso en contacto las indagaciones con la demanda de los estudiantes acerca de otra enseñanza de los juegos y la posibilidad de contar con herramientas para crear juegos para el Nivel Inicial.

Sobre los sentidos del juego vinculados a las "Condiciones institucionales", entendiéndose como habilitación a la experiencia institucional o su interferencia, se reconoce la incidencia de las tres condiciones fundamentales: un tiempo, un espacio y un marco de seguridad para que el juego se desarrolle en el Nivel Inicial. Se observa un reconocimiento de la importancia de favorecer y facilitar la realización de estas prácticas lo que implica humanizar la institución escolar.

Finalmente concluimos que el trabajo realizado propone una primera aproximación al reconocimiento de las significaciones presentes en las propuestas de los docentes en formación. Queda pendiente tomar las líneas abiertas por cada una de las categorías construidas para hacer con ellas un abordaje más completo y complejo en el campo de las significaciones sociales.

En relación con lo identificado como sentidos otorgados al juego en el presente estudio, respecto a su relevancia para la formación docente, se focaliza en varias cuestiones: el lugar otorgado al juego en la currícula y los modos en que se enseña el juego en cada espacio curricular de la formación del profesor de Educación Física. Esto abre otros interrogantes susceptibles de ser abordados en posteriores investigaciones. Uno de ellos y que consideramos de relevancia tiene que ver con el aprendizaje de los juegos y el jugar durante la formación en los Profesorados de Educación Física: ¿qué experiencias, ideas y representaciones se despliegan acerca del sujeto niño y del valor del juego como actividad central de la cultura infantil en cada una de las materias y campos de la formación?

En definitiva, este trabajo de investigación nos permitió poner en juego nuestra propia subjetividad como profesores de Educación Física en relación con los saberes que sustentan la disciplina. En esta búsqueda pudimos vernos en el espejo de la tarea docente en el Nivel Inicial: con sus particularidades, sus discursos comunes, sus problemas no resueltos y su potencialidad formativa.

BIBLIOGRAFÍA

PIEVI, N. y BRAVIN, C. (2009). Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Documento_metodologico_investigacion.PDF

SAMAJA, J. (1993). *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba.

SANJURJO, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Rosario: Homo Sapiens.

SEPÚLVEDA RUIZ, M. (2005). *Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional*, Málaga: Universidad de Málaga, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

SECCIÓN III

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

LEGADOS INSPIRADORES PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE. JESUALDO EN SANTA FE, 1930-1940

María Alejandra DIEZ
malejdiez@hotmail.com

Gisela SÁNCHEZ
sanchezgisela.12@gmail.com

Fabiana Mariela VIÑAS
fabianavi@hotmail.com

ISFD Nº 8 "Alte. G. Brown" Anexo Esperanza – Sede
Esperanza, Santa Fe

ISFD Nº 8 "Alte. G. Brown" – Asociada
Santa Fe, Santa Fe

RESUMEN

Este trabajo se inscribe en un Proyecto de Investigación denominado "Jesualdo, hacedor de currículum. Una experiencia, alternativa en diálogo", desarrollado en el Instituto Superior de Profesorado N° 8 "Almirante Guillermo Brown" y el Anexo Esperanza (Santa Fe), que se incluyó en la convocatoria 2012 del Instituto Nacional de Formación Docente.

El presente artículo recupera rasgos de la experiencia pedagógica alternativa de Jesualdo Sosa desarrollada en la Escuela N° 56 de Canteras del Riachuelo, Colonia, Uruguay (1928-1935). Al interrumpirse esta experiencia en la dictadura de Gabriel Terra, el maestro uruguayo profundizó sus intercambios con reconocidos docentes de Santa Fe (Argentina), entre ellos, Olga Cossettini, Leticia Cossettini y Marta Samatan. Es así como en las décadas de 1930 y 1940 produjeron reflexiones y trabajos conjuntos.

El objeto de este escrito lo constituyen las características curriculares de la experiencia de Jesualdo y los intercambios con la docencia santafesina, abordados desde una perspectiva interpretativa, hermenéutica, con el propósito de recuperar el legado educativo e intelectual de estos maestros para pensar la formación docente hoy.

El corpus está conformado por libros, cartas, artículos de una revista educativa y de uno de los diarios locales. Se complementa con entrevistas a informantes clave, especialistas en la temática.

Los resultados que presentamos muestran las experiencias educativas alternativas de maestros intelectuales, comprometidos con las problemáticas sociales de su época, la escuela pública y la formación docente; hacedores de prácticas curriculares innovadoras, docentes investigadores, escritores de obra.

Palabras clave: Currículum - Educación alternativa - Formación docente

INTRODUCCIÓN

Estudiamos la experiencia pedagógica alternativa de Jesualdo Sosa (Uruguay, 1905-1982), desarrollada en la Escuela rural N° 56 de Canteras del Riachuelo, Colonia (1928-1935), así como los intercambios establecidos con la docencia santafesina, en las décadas de 1930 y 1940,[1] luego de su interrupción por la dictadura de Gabriel Terra.

Su experiencia, se inscribe en la corriente de la Escuela Nueva, aunque desde una actitud crítica (Diez, 2011) y transcendió más allá de su país, Uruguay, considerándose inspiradora de la renovación pedagógica latinoamericana. La indagación de dicha experiencia, a partir de su producción escrita, nos permite delinear prácticas curriculares innovadoras que se pusieron en diálogo con los maestros santafesinos.

Prestigiosas educadoras santafesinas –Olga y Leticia Cossettini, Marta Samatan,[2] entre otros– se inscriben en ese movimiento innovador desde prácticas educativas entrelazadas en trabajos conjuntos, proyectos editoriales y formación docente.

La Asociación del Magisterio de Santa Fe fomenta acciones formativas de la docencia que recuperan el pensamiento y la experiencia de Jesualdo, difundiendo su obra entre los maestros a través de ciclos de conferencias, exposiciones de acuarelas. Cartas, artículos en una revista educativa y en uno de los diarios locales dan cuenta de estas producciones e intercambios.

1- Proyecto de Investigación: "Jesualdo, hacedor de currículum. Una experiencia, alternativa en diálogo". Directora: María Alejandra Diez. Docentes: María Laura Hein, Fabiana M. Viñas. Alumnas: Celeste Gozzarelli, María Celeste Ingino, Gisela Sánchez. Instituto Superior de Formación Docente N° 8 "Alte. G. Brown" y Anexo Esperanza, Santa Fe. Convocatoria 2012 – INFD.

2- Marta Samatan escribía su apellido sin acento, respetando el origen francés del mismo. En ese artículo adoptamos el mismo criterio.

Nos interesan estos maestros intelectuales, autores de obra que, desde contextos adversos y posiciones comprometidas y emancipadoras, crean futuros posibles y dignos. Pretendemos recuperar los legados de estos educadores en escuelas públicas por considerarlos centrales para repensar la formación docente desde los desafíos actuales. En este sentido, en este artículo pretendemos responder a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son los rasgos de la experiencia curricular alternativa construida por Jesualdo?, ¿cuáles son los tópicos sobre los que se producen los intercambios entre Jesualdo y la docencia santafesina en las décadas de 1930 y 1940?

Recuperamos la presencia de Jesualdo en Santa Fe, a través de sus trabajos, intercambios, conferencias, muestras, artículos, escritos en el ámbito local. Por su parte los entrevistados aportaron datos fehacientes para profundizar la búsqueda de fuentes y de docentes o especialistas de la época analizada.

Nuestra investigación resulta relevante ya que aporta conocimientos nuevos sobre la propia trayectoria de Jesualdo y la de sus interlocutores, permite recuperar los legados de estas experiencias para pensar el trabajo y la formación docente.

METODOLOGÍA

El objeto de estudio fue concebido desde un abordaje interpretativo, hermenéutico, donde el proceso de construcción de conocimiento se da en espiral, enfatizando la inducción analítica, buscando la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades provisorias.

El abordaje de un corpus, es decir, de materiales seleccionados a partir de los objetivos de la investigación, nos posibilitaron la recuperación de estas experiencias de maestros.

Dentro de los documentos, tal como los define Valles (1997), en esta investigación seleccionamos los siguientes: libros, cartas, revistas educativas yartículos de periódicos; es decir, archivos registrados por la escritura.

La selección y el relevamiento del corpus documental se realizaron mediante diversos recorridos en archivos públicos, particulares y ferias de libros usados. Las búsquedas fueron muchas veces orientadas por el importante aporte de los entrevistados. Para nuestro estudio seleccionamos los siguientes documentos:

Obras publicadas por Jesualdo:

- *Vida de un maestro*. Buenos Aires: Losada, 1935, primera edición; reedición: 1957.
- *Fuera de la escuela*. Buenos Aires: Claridad, 1940.
- *17 Educadores de América. Los constructores. Los reformadores*. Uruguay: Ediciones Pueblos Unidos, 1947.
- *La expresión creadora del niño*. Buenos Aires: Poseidón, 1950.

Artículos de Jesualdo en Revista *Nuestra Idea*:

- "Un autógrafo de Jesualdo", *Nuestra Idea,* Año II, Nº 21, setiembre de1938.

Correspondencia entre Jesualdo y otros maestros:

8 cartas escritas por Olga Cossettini a Jesualdo (6, entre 1935 y 1938, 1 de 1943 y 1 s/f)
2 cartas escritas por Jesualdo a Olga Cossettini (1 de 1938 y 1 s/f)
1 carta escrita por Jesualdo a Leticia Cossettini (1945)
3 cartas escritas por Leticia Cossettini a Jesualdo (1 de 1945 y 2 s/f)
3 cartas escritas por Marta Samatan a Jesualdo (2 de 1945 y 1 s/f)

Artículos en Revista *Nuestra Idea* que mencionan a Jesualdo:

- "Gesualdo en Rosario" (sin mención de autor), *Nuestra Idea,* a. I, N° 9, mayo de 1937, p 4.
- Pedro B. Franco: "Ocho variaciones en torno a la escuela de Jesualdo", *Nuestra Idea*, a. II, N° 15, noviembre de 1937, pp. 6-7.
- "Ciclo de conferencias de Jesualdo" (p. 8), "Primera conferencia de Jesualdo" (p. 9), "Con Jesualdo ante las acuarelas de sus niños" (p. 13) (sin mención de autor), *Nuestra Idea,* a. III, N° 26, octubre de 1939.
- Haydée Guy: "Días de mi escuela", Sección didáctica, *Nuestra Idea,* a. III, N° 27 y 28. noviembre y diciembre de 1939, pp. 17-19.
- Paulina Rejovitzky: "Impresiones 'Fuera de la escuela' de Jesualdo", *Nuestra Idea,* a. IV, N° 29, mayo de 1940.
- Marta E. Samatan: "El niño y su expresión", *Nuestra Idea,* a. IV, N° 30, junio de 1940.

Artículos en la prensa:

El Litoral: 4 artículos, 3 de editores del diario (1938- 1939) y 1 de Jesualdo (1939).

Los archivos personales de maestros de la época se constituyen en lugares de búsquedas de libros y otros documentos. Algunos de ellos fueron resguardados por diversas instituciones y en otros casos destruidos por las dictaduras.

Las revistas de época, que introdujeron un formato diferente de texto impreso, fueron localizadas en la Biblioteca Pedagógica e Infantil "Pablo A. Pizzurno" de la Asociación del Magisterio de Santa Fe.

Las cartas, frecuente modo de comunicación entre Jesualdo y los docentes santafesinos, fueron encontradas en el acervo de Jesualdo en el Archivo Literario de la Biblioteca Nacional del Uruguay y en el Archivo Pedagógico Cossettini del IRICE-CONICET (Rosario, Argentina).

Los artículos publicados en el diario *El Litoral,* fueron recuperados en la Hemeroteca Digital de la Provincia de Santa Fe.

Los datos recogidos fueron complementados con entrevistas a informantes clave. Esta técnica es especialmente aplicable, según Marradi, Archenti y Piovani (2007), cuando se busca reconstruir acciones pasadas y resulta significativa para realizar los primeros acercamientos al tema. Elaboramos guiones provisorios con temas relevantes, de acuerdo con los objetivos planteados y realizamos entrevistas a:

- Luciano Alonso, docente universitario, hijo de un exdirigente de la Asociación del Magisterio de Santa Fe.
- Ovide Menin, maestro, psicólogo, referente de la educación en el espacio provincial, nacional y americano. Director de instituciones en distintos niveles de enseñanza, de investigación y proyectos a nivel nacional e internacional. Falleció en enero del 2015.
- Victoria Rey, licenciada en Comunicación Social. Tesis de Licenciatura: *Misterios de pizarrón. La constitución de la identidad del maestro agremiado en Santa Fe de 1936 a 1942. Aproximaciones para su estudio*, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Griselda Tessio, profesora, abogada y docente universitaria. Entendida en la obra de Jesualdo. Fiscal Federal de la Nación, vicegobernadora de la Provincia de Santa Fe y diputada provincial (2011-2015).

Durante la realización de las entrevistas, los entrevistados hurgaron en su memoria, rescatando acontecimientos y nombres de docentes con quienes seguir profundizando la indagación y acrecentar el corpus documental en procesos continuos de triangulación. Es importante mencionar que la gran mayoría de los docentes de la época han fallecido.

La opción por un análisis hermenéutico nos posibilitó procesos dinámicos y creativos de construcción de categorías, lecturas y nuevos análisis teóricos. El tratamiento de los datos se realizó preservando la naturaleza textual.

A partir de la lectura de periódicos, revistas, cartas, libros, realizamos matrices textuales que, en un primer momento, nos posibilitaron estudiar las experiencias educativas en íntima relación con las preguntas y los objetivos de investigación. Desarrollamos un proceso inferencial de selección de fragmentos con unidad de sentido dentro de un texto, para atribuirles, a partir de un proceso inductivo, códigos que sintetizaron el contenido. Incorporamos aspectos de contexto político-social en una trama de instituciones gremiales, educativas y periodísticas.

En relación con este proceso y a partir de las problemáticas planteadas, los resultados se organizan en torno a los rasgos de la experiencia curricular del maestro Jesualdo y los intercambios con los maestros santafesinos.

RESULTADOS

Jesualdo otorgó a la educación una función emancipadora y asumió un compromiso con la escuela pública y laica. Su perspectiva encontró anclajes conceptuales en "una de las expresiones de la pedagogía más difíciles de analizar por las múltiples y diversas propuestas de enseñanza innovadoras, a las que dio lugar, a partir de diferencias didácticas, pedagógicas, históricas, políticas" (Dussel y Caruso, 1999: 171). Nos referimos al conocido movimiento pedagógico y filosófico de la Escuela Nueva que se inició, en el plano internacional, a finales del siglo XIX, y cuya influencia "se hizo sentir con fuerza hasta la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)" (Dussel y Caruso, 1999: 171).

El discurso de la Escuela Nueva o Escuela Activa, extendido en todo el mundo a principios del siglo XX "suele ubicarse [...] en la Argentina durante las décadas del '20 y del '30" (Carli, 1992: 125). Significó una fuerte reacción al tradicional modelo escolástico, marcando una transformación en las ideas, desde principios de actividad, vitalidad, libertad, individualidad, colectividad y una renovación en muchas de las prácticas educativas de la época, sin que se hayan institucionalizado o sistematizado necesariamente.

Tomando a la pedagogía como un campo de lucha, Puiggrós reconoce dentro de las propuestas alternativas en nuestro país, contrincantes y críticas del positivismo pedagógico y el cientificismo, a las "orientaciones que defendían la libertad del niño, la democracia escolar, la

autonomía del docente, al mismo tiempo que luchaban contra el verbalismo y la monotonía" (Puiggrós, 1992: 58).

Lo que este movimiento cuestionó, en términos de la concepción de institución educativa, fue básicamente la idea de escuela como espacio administrativo, organizado de manera funcional, eficiente, burocrática y neutral, así como la concepción de aprendizaje repetitivo y artificial de la época. De este modo, la Escuela Nueva propuso una transformación de los modos tradicionales de organización de lo escolar, instituyendo otros modos de hacer escuela, diferentes de los existentes.

En este marco, nos interesa comprender la apropiación crítica que del movimiento y sus principios llevó a cabo Jesualdo, posición desde la que desarrolló su experiencia curricular alternativa y la enriqueció en diálogo con otros educadores.

La categoría *expresión creadora* estuvo presente en su pensamiento pedagógico y su experiencia alternativa. Atravesó tanto su particular modo de concebir al conocimiento, al maestro, al niño, como la relación entre educación y sociedad.

Jesualdo conceptualizó a la expresión como:

> [...] una traducción interna de estados de conocimientos (que determinaremos si solo intuitivos o también lógicos, inteligentes) provocados por reacciones –no por impresiones como se pide– interiores o exteriores mediante los cuales exponemos ideas, conceptos, emociones, experiencias, o los más elevados atributos de nuestra sensibilidad y razón, con una finalidad diversa y por sobre todo lo cual campea un afán de entendernos con nuestros semejantes y aumentar el poder humano de nuestra eficiencia social. (Sosa, 1950: 59)

En el siguiente apartado, recuperaremos las ideas y concepciones de Jesualdo, a modo de resultados, dos grandes dimensiones consideradas en el análisis. En primer lugar, presentaremos los rasgos más relevantes de su experiencia curricular alternativa en Canteras del Riachuelo, rasgos enmarcados en contextos históricos que expresaron vanguardias, tensiones, movimientos: "Una de las virtudes de muchas propuestas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovaciones" (Puiggrós, 2010: 34). Para ello, realizamos el análisis los libros de Jesualdo de este período y, en segundo lugar, exponemos los aspectos de dicha experiencia recuperados por la docencia santafesina, en distintos intercambios, a partir del análisis de las fuentes: artículos de revistas educativas y periódicos locales.

LA EXPERIENCIA CURRICULAR MÁS ALLÁ DEL AULA

Las fábricas

La práctica educativa del maestro Jesualdo tiene la capacidad de hacer ingresar al trabajo cotidiano el presente de la vida económica, social, política de los niños y sus familias como contenido escolar. Coyunturas desarrolladas desde sus contradicciones e injusticias, poniendo énfasis en la mirada de los vencidos y excluidos.

Jesualdo promueve un espacio de gran experimentación con las salidas de la escuela, principalmente orientadas a la observación, el conocimiento y la reflexión en términos teórico-prácticos, en la toma de conciencia, en la emancipación del conocer, en los vínculos sociales. El currículum se convierte, entonces, en la posibilidad de construir prácticas y discursos emancipatorios.

Las clases del maestro Jesualdo se desarrollan por diferentes itinerarios, visitando fábricas, comercios e involucrándose con y desde el pueblo. Los recorridos son una verdadera excursión, donde los alumnos deciden el lugar a visitar, elaboran las preguntas y llevan adelante los diálogos y las anotaciones.

Las visitas forman parte del plan de documentación para completar los libros anuales de los alumnos y son ideadas por ellos, según lo manifiesta Jesualdo (Sosa, 1940). La visita a la fábrica como propuesta curricular parte de los intereses actuales de sus alumnos, implicando el trabajo colectivo y estrechas vinculaciones con la vida de la fábrica y las condiciones laborales de los obreros.

Los camaradas se vuelven partícipes activos, organizándose para el trabajo, estudiando la vida en la aldea para observarla, analizarla, conocerla, interrogarla con profundo compromiso social. Jesualdo expresa que:

> Aldo, Nene y Juan Pablo presentaron un plan de cálculo sumamente interesante, alrededor de la vida económica de la aldea [...]. –Yo pienso así –dice Aldo–, dividir la clase en grupos y a la aldea en zonas de producción. Después a cada grupo se divide el trabajo y se encarga del movimiento comercial de una zona [...]. Estudiamos las mejores formas de obtener los datos, la ordenación de los mismos, la síntesis general del asunto. (Sosa, 1957: 168)

Jesualdo plantea temas, objetivos y por medio de formas de trabajo autogestionarias los alumnos se organizan, deciden, proponen y cumplen con el trabajo. El contenido se trabaja desde la complejidad para llegar al nudo de las problemáticas, se diseñan guías para el rele-

vamiento de los datos y la realización de cuadros estadísticos cruzando variables y análisis, actividades que implican decisiones en relación con la búsqueda de información, la selección y la interpretación teórica rigurosa.

Las salidas: visitas y viajes educativos

Jesualdo forja su propio camino pedagógico, hallando nuevos senderos para explorar el interés de sus alumnos. Las piedras que obstaculizan su caminar son muchas al ser portador de algunas ideas de la escuela nueva y defensor de la laicidad de la educación. Los controles ministeriales están presentes; sin embargo, el proyecto continúa en clima de libertad. Descentrándose del aula, lugar donde se produce casi siempre la actividad de la enseñanza y del aprendizaje, haciendo culto a su formación propone profundizar las alternativas:

> Hace una semana que trabajamos en el bosquecillo que rodea la escuela. Hoy me invitaron nuevamente a asistir lo que acepté complacido. (Sosa, 1957: 28)
>
> No quedaba rincón de la ciudad que no visitáramos. [...] ¡Cómo vivíamos unidos a las modificaciones sociales del medio! ¡Con qué orgullo vitalizábamos todo lo que aprendíamos! (Sosa, 1957: 50)

Los camaradas junto a Jesualdo organizan sus salidas a partir de diversos objetivos educativos. Transitan también a diario las calles de Colonia del Riachuelo, volviendo a recorrer lo cercano, lo conocido, sacando a pasear la mirada en aquello que a veces pasa desapercibido en el caminar diario.

> Cuando caminamos, se compromete tanto el cuerpo como la mente en el conocimiento del mundo, es un acto colectivo en el mundo exterior que, a diferencia de nuestros desplazamientos en el mundo privado, nos pone el contacto con todo y todos. (Alderoqui, 2012: 78)

Constituyen otros modos de pensar lo curricular, interesándonos en "cómo la textura misma de las relaciones cotidianas del aula genera diferentes significados, limitaciones, valores culturales y relaciones sociales" (Giroux, 1990: 57). El movimiento, el desplazamiento de todos son formas de mirar y significar en paseos complicados o leves, fabriles o poéticos, literarios o artísticos. Jesualdo expresa al respecto:

> Visitamos la Exposición de pinturas en el subterráneo del Ateneo. Tuvimos varias discusiones sobre este arte, en lo que respecta al empleo de los colores, y en la forma de componer. [...] Tomamos algunos apuntes de composición para ver que podemos componer nosotros con esa técnica. (Sosa, 1957: 49)
>
> Hemos decidido intervenir en una exposición de dibujos infantiles organizada por el Círculo de Bellas Artes de Montevideo. [...] Haremos una buena selección, trabajaremos un poco más y enviaremos una buena representación. (Sosa, 1957: 175)

Relaciones entre la práctica artística y el contexto en el que tiene lugar, el arte es también lo que se enseña, el trabajo de los niños que se orienta y une a la posibilidad de goce en el objeto estético. Se muestra, se expone y se espera una recepción, una mirada a estas producciones los niños de canteras, en formas de relación desde lo material y lo simbólico.

LA CREACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

La producción de materiales educativos siempre constituye para Jesualdo una preocupación y una cuestión inquietante presente en la práctica educativa, desde las problematizaciones en torno a la enseñanza y al conocimiento.

Uno de los materiales presente en su experiencia educativa es las **Cien preguntas**, para conocer historias personales, ideas y representaciones de sus alumnos sobre variados temas: "Se resolvió empezar con las Cien preguntas sobre la vida del niño, escritas por el niño mismo, el libro anual. Con este análisis prolijo de sí mismo, tal vez el mejor test, cada uno se situará más fácilmente" (Sosa, 1957: 54). Preguntas y respuestas que le permiten a Jesualdo interiorizarse profundamente en la vida de sus alumnos, en sus modos de pensar y sus sensibilidades. Preguntas sobre el lugar de nacimiento, los primeros años, la salud, la alimentación, los padres. También, en lo referente a los afectos, la noche, la muerte, los miedos, recuperando temas propios de los niños y que los adultos muchas veces no nos atrevemos a indagar o los dejamos al margen, cuestiones que nos constituyen en sujetos.

Otro de los materiales producidos fue el **Libro de poemas**, una publicación de los versos de los alumnos de Canteras de Riachuelo para leerlos y disfrutar, para que otros lo utilicen también como material de lecturas y escrituras diversas: "Tengo sobre la mesa trabajos escritos de los niños, me rodea un grupo de ellos. [...] Estoy maravillado de algunos poemas, los que leo en voz alta" (Sosa, 1957: 81).

También se hace presente la producción de materiales educativos que podemos denominar efímeros, en el sentido que se crean y desaparecen, como es el caso de la construcción de **mapas** en la arena de la playa. Jesualdo señala:

> En la arena de la playa, en la tierra negra de los senderos, sobre el menudo polvo agrisado del granito, sobre cualquier lado, se puede hacer un mapa. Se puede calcular, viajar, soñar. Colocar un pueblo, una ciudad, atravesar un canal. De otro modo ¡Los mapas que teníamos eran del año 1890! [...] Mientras uno habla, otro cualquiera, raya con el dedo, con un palito, con los ojos. Es necesario rayar. (Sosa, 1957: 160)

Convenciones en relación con la construcción de mapas, el arte de la cartografía como lo denominan algunos autores. Formas de entender la enseñanza y el currículum, la selección cultural y la producción de los propios materiales educativos, formas de concebir el trabajo educativo. La conexión con el entorno y el protagonismo activo de todos vinculándose de otros modos con el saber, con el conocimiento.

Otro de los materiales educativos son los **cuadernos de botánica**. Estos se elaboran como una de las producciones fruto de las recorridas, del caminar juntos por el bosque, del juntar hierbas y clasificarlas, en las que cada uno y en grupo, desde sus inquietudes y lo que les llamaba la atención, va coleccionando hojas, frutos, flores y todo aquello que está ahí para detener el paso, para ser mirado, reunido y analizado. Jesualdo expone:

> Tomamos el tranvía y nos fuimos al Prado. Pasamos toda la mañana estudiando y clasificando hierbas para la colección. Nos hemos propuesto hacer en colaboración el mejor herbatario del mundo. [...] Trajimos gran acopio de hierbas y yuyos para clasificar. (Sosa, 1957: 49)

> Seleccionar, adaptar o crear materiales, y evaluarlos, es una actividad profesional que requiere preparación específica, lo cual debería contemplarse en los currícula de formación de profesores. (Martínez Bonafé, 1998: 128)

Además, se producen documentos fotografiados y filmados[3] de algunas salidas, como las **filmaciones de los campamentos.** Allí se muestra el recorrido por las canteras desde la salida de la escuela; el trayecto en carreta, la llegada y los utensilios para acampar. En blanco y negro, cada escena presidida por una pizarra que indica el lugar por donde transita. Si en-

3- Ver Diez, María Alejandra, *Informe Final INFD* (2009-2011).

marcamos históricamente este tipo de producción en el contexto de Uruguay, en un período en el que recién aparecen las primeras salas cinematográficas en Montevideo junto a los automóviles y los tranvías, la experiencia adquiere mayor relevancia.

Otro de los interesantes y revolucionarios materiales producidos por los niños es el **periódico *El Marrón***, fundado como material curricular que estrecha los vínculos entre la escuela y la comunidad.

El diario lleva el nombre de la herramienta utilizada por los trabajadores de la cantera para romper la piedra, "El Marrón", emblema que también se encuentra en la bandera del equipo de fútbol de la escuela. En sus páginas se refleja la colaboración de todos, invocando también a la participación en un ejercicio de reconstrucción crítica de la educación y la vida en la aldea.

Para finalizar, queremos resaltar el hecho de que la riqueza y potencialidad reconocidas en todos estos rasgos de su experiencia curricular se vinculan, sin duda, con la amplia trayectoria y formación de Jesualdo, con el estudio constante y su pasión inagotable por el conocimiento, con sus innumerables lecturas y escrituras, con sus tareas y compromisos más allá del aula y de los saberes aprendidos en los institutos de formación, a los cuales siempre cuestiona.

EL INTERCAMBIO ENTRE MAESTROS

Los intercambios entre Jesualdo y la docencia santafesina fueron indagados a través del análisis de fuentes. A continuación presentamos una síntesis de los resultados más relevantes de este análisis, los que nos permitieron reconocer el alcance y difusión del pensamiento y la experiencia pedagógica de Jesualdo en Santa Fe en las décadas de 1930 y 1940. Esto nos permitió, a su vez, identificar qué rasgos de la experiencia curricular construida por Jesualdo en Canteras fueron recuperados por los educadores de la provincia de Santa Fe, especialmente por los renovadores comprometidos con la necesaria transformación de la educación y la escuela, en los intercambios estudiados. Educadores que desde perspectivas escolanovistas pusieron en tensión los principios del normalismo y protagonizaron desde allí distintas instancias de formación en las que socializaron sus lecturas, escritos, proyectos y realizaciones educativas.

En relación con los artículos de la **revista *Nuestra Idea*.** A partir del análisis de sus contenidos, reconocimos en ellos tópicos y preocupaciones presentes. Entre los más relevantes: la expresión creadora, evolución del lenguaje, el dibujo y la pintura en el niño, considerado

como sujeto libre, creador; el sentido de la tarea del educador y la escuela; disciplina y organización escolar.

Este reconocimiento nos permitió inferir sentidos atribuidos a la educación, la escuela, los sujetos educativos –maestro y niño– la enseñanza, lo curricular, la institución.

Por ejemplo, encontramos un autógrafo que Jesualdo escribió de puño y letra, luego del dictado de una conferencia, en el que expresa sus deseos para la docencia santafesina y sus ideas sobre el sentido de la escuela, firmado por él al final: "Espero que el magisterio santafecino piense que la Escuela –de una vez por todas– debe ser, o tratar de ser lo que de ella ha pensado la maravillosa Adelaida –nuestro símbolo de la liberación– 'un cielo en el que cada día se encienda una estrella más'. Con eso ya habrá cumplido su misión" (*Nuestra Idea*, a. II, N° 21, setiembre de 1938).

Interesante fue su mensaje en tono enfático ("de una vez por todas") refiriendo a la misión de la escuela desde las palabras de los niños, en este caso de su querida alumna Adelaida.

En la presentación de los contenidos de sus conferencias también pudieron inferirse críticas a "los maestros que siguen 'standarizando' el lenguaje en las escuelas, haciendo pasar a todos sus niños por los moldes que ellos señalan, en vez de respetar y alentarlos para que libres expongan, interpretando lo que han visto, como lo han visto, cómo lo han sentido y como sepan expresarlo, a su manera personalísima" y a "esas academias cuyo mayor mérito es obtener niños 'standarizados', con técnicas 'standarizadas', destruyendo lo más precioso del niño, su personalidad", matando su expresión libre y creadora.

Esto fue acompañado además por la exposición de acuarelas de los alumnos de Jesualdo, como modo de ilustrar sus ideas sobre la expresión creadora y cómo lograrla, a través de la muestra de las producciones de sus alumnos.

También fue posible reconocer sujetos, organismos y anclajes institucionales de los patrocinadores de las conferencias que dictó Jesualdo, además de la Asociación del Magisterio: Consejo General de Educación, Centro de Estudiantes de Derecho, Asociación Ex Alumnas de Escuela Normal, Cooperadoras de Padres de distintas escuelas y docentes, entre ellos, Marta Elena Samatan.

Siendo la revista el "órgano oficial" o "tribuna común de comunicación" y difusión de las ideas gremiales en sus vínculos con los maestros, pudo reconocerse el énfasis puesto en la función pedagógica, ya que los artículos mostraron la preocupación de los miembros de la Asociación del Magisterio por socializar entre la docencia la experiencia de Jesualdo.

Así, desde la Asociación del Magisterio, se evidenció la organización de conferencias con la intención de invitar, animar y contagiar a los docentes santafesinos a llevar adelante

y escribir, inspirados en Jesualdo, sus propias experiencias innovadoras. Todo ello con la finalidad última de contribuir a la formación docente, tomando a Jesualdo como referente político, ideológico, pedagógico significativo.

Muestra de esto fue la creación de la Sección Didáctica en la revista, en el año 1939: "Muchos maestros trabajan aplicando en lo posible el espíritu de Jesualdo. Creamos esta sección con el objeto de publicar las experiencias que nos hagan llegar los maestros, deseando sirvan de aliento a los vacilantes y de estímulo a los iniciados" (*Nuestra Idea*, a. III, Nº 26, octubre de 1939).

En dicha Sección escribieron luego docentes santafesinos, autores de obra, sobre sus prácticas innovadoras en distintos contextos. Entre ellos, la prestigiosa docente Haydee Guy quien en su artículo "Días de mi escuela" narrara su experiencia de trabajo en una escuela rural.

En los artículos se evidencian intercambios inscriptos en principios y reflexiones sobre posicionamientos pedagógicos en tensión: normalismo / escuela nueva; arte y expresión creadora (criterio humanista) / programas y ciencia (criterio utilitarista); niño como sujeto a formar / niño creador, autor de obra con personalidad, carácter, derechos; docente obediente subordinado a la jerarquía / docente vivo, con juicio propio.

A modo de cierre nos interesó retomar algunas expresiones y apelativos con los que se nombró a Jesualdo en los artículos, lo que permite comprender la admiración que despertaba entre los docentes y los vínculos estrechos creados. Se refieren a él como "maestro", "Gran educador" que "ha enriquecido a Indoamérica", "verdadero amigo de casa".

Marta Samatan expresa: "La escuela Carrasco es hoy la realidad educativa auténtica del país. No existe otro ensayo como éste. Y dudo que en toda América latina haya nada semejante [...] Los grandes educadores de América, con Jesualdo a la cabeza, conocen y admiran la obra de Olga Cossettini" (*Nuestra Idea*, a. II, N° 15, noviembre de 1937).

En síntesis, los artículos de la revista *Nuestra Idea* muestran la presencia y el paso de Jesualdo por nuestra ciudad, su actividad como docente, conferencista y escritor, la valoración y admiración de la que gozaba en nuestro medio tanto por su obra como por sus ideas, a los intercambios, lecturas de sus libros y visitas entre docentes, a la influencia de su pedagogía en un momento de importante renovación y cuestionamiento de la escuela tradicional alentado por el gremio docente en nuestra provincia.

Con respecto a la escritura epistolar. A partir del análisis de sus contenidos pudimos encontrar distintos tópicos según fueran los interlocutores de dicho intercambio: Jesualdo, Marta Samatan, Olga y Leticia Cossettini, prestigiosas referentes de la renovación pedagógica en Santa Fe en las décadas de 1930 y 1940.

Así, el intercambio epistolar entre **Jesualdo y Marta Samatan** giró en torno al trabajo ligado a la publicación de libros. Los proyectos editoriales fueron un modo frecuente de producción intelectual, sistematización y comunicación de experiencias. Marta Samatan, asumió la dirección de la edición de una colección educativa llamada "La educación en América" cuyos destinatarios eran los maestros.

Desde la valoración de la trayectoria de Jesualdo, por su conocimiento de la realidad educativa de la época, en las cartas definieron secciones para dicha publicación. Entre ellas: "Ensayos contemporáneos; El maestro y el niño; Temas de historia de la educación; El pensamiento educacional de los grandes americanos", con el objetivo de contribuir a la formación del maestro americano y a la escuela renovada.

Las escrituras testimoniaron ideales compartidos y deseos de trabajar colaborativamente. También mostraron la sólida y permanente formación académica de ambos, maestros estudiosos, conocedores de sus realidades, escritores, autores de obra, en la defensa de posturas pedagógicas y políticas con la pretensión de formar, contagiar, transmitir, enseñar a otros.

Las cartas entre **Jesualdo y Leticia Cossettini** mostraron el intercambio de materiales didácticos producidos por los niños de la Escuela Carrasco con la intención de incluirlos en la publicación del libro de Jesualdo *La expresión creadora del niño*. Materiales y registros que los docentes conservaban cuidadosamente sobre sus experiencias pero que, a su vez, se ofrecían en un trabajo colaborativo. Entre ellos, Jesualdo solicitó a Leticia el envío de: fotografías sobre títeres, juguetes, muñecos, teatro y plástica, dibujos de los niños. Se evidencia la importancia que estos maestros otorgaban al registro de sus prácticas y la valoración que atribuían a las producciones de sus alumnos, consideradas como expresiones de su potencial creador. A la vez que a los docentes como promotores.

El intercambio epistolar entre **Jesualdo y Olga Cossettini** dio cuenta de dos maestros intelectuales comprometidos con una renovación pedagógica alternativa al pensamiento normalista. Evidenció el reconocimiento mutuo a la labor realizada por el otro, el registro de ambos sobre sus experiencias educativas y la valoración de las producciones de sus alumnos. Además, el envío y la lectura de sus producciones –libros publicados– el intercambio y los comentarios sobre sus experiencias y prácticas educativas en ambas orillas, consultas didácticas y visitas.

Pero, además, mostraron una solidaridad entre docentes que se teje en contextos adversos. Así, cuando hacia 1937, Jesualdo fue destituido de su cargo de maestro en la escuela de Canteras, Olga Cossettini acompañó, desde la escritura, su escepticismo, alentándolo, pero además, abriendo posibilidades. Gestionó y organizó el dictado de conferencias de Jesualdo

en la provincia de Santa Fe, apelando a una red de lazos, construida con intelectuales y educadores. Especialmente, con la AIAPE (Asociación de Intelectuales, Artistas, Periodistas y Escritores) y la Asociación del Magisterio de Santa Fe. Colaboró así en la difusión del pensamiento y la obra Jesualdo, el que se convertiría en un referente pedagógico importante en la provincia, inspirando con sus principios a otros maestros.

Entre los temas que en las cartas se enuncian sobre dichas conferencias, se nombran: "Cien preguntas sobre la vida del niño, escrita por el niño mismo"; "El libro de poemas", entre otros, aspectos presentes en la experiencia curricular de Jesualdo.

Con respecto a los artículos del diario *El Litoral*. En ellos se pudo observar la presencia pública, el protagonismo cultural y la trascendencia social y educativa en relación con la trayectoria de Jesualdo en Santa Fe en la época. En los artículos se testimonió fundamentalmente el dictado de sus conferencias sobre la expresión creadora y la importancia del conocimiento de la realidad escolar, social y latinoamericana en toda experiencia pedagógica, así como la concreción de la exposición de acuarelas de sus alumnos y sus tareas de investigación y escritura en torno a una obra (biografía novelada) sobre Artigas (y su presencia en estas tierras). Investigación, experiencia educativa y producciones se expandieron entre la sociedad y los maestros santafesinos.

En relación con **las entrevistas** realizadas, los informantes manifestaron haber leído el libro autobiográfico de Jesualdo en bibliotecas familiares, han referido a su pensamiento ideológico-político asociado al comunismo y la importante presencia en Santa Fe, como las conferencias dictadas en "La casa del maestro" perteneciente al gremio. También nos indicaron búsquedas en periódicos de la época, bibliotecas populares y contactos para nuevas entrevistas.

Lo expresado por los entrevistados y los documentos analizados muestran la presencia del maestro uruguayo en Santa Fe, el permanente y fecundo diálogo con los docentes de la zona. Su obra, fue recuperada como una experiencia objeto de inspiración y una alternativa renovadora. Momento a partir del cual se enriquecen y profundizan experiencias innovadoras y se da inicio a nuevas propuestas educativas en la provincia.

CONCLUSIONES

Hemos presentado, en función del análisis de sus obras, algunos de los rasgos de la experiencia pedagógica alternativa de Jesualdo. Además, a partir del análisis de diferentes fuentes documentales –epístolas, artículos de periódicos y revistas educativas–, reconstruimos una

trama de intercambios sobre ideas pedagógicas y experiencias educativas entre Jesualdo y los educadores santafesinos.

En este sentido, los diálogos, compromisos y actividades compartidas entre Jesualdo Sosa, Marta Samatan, Olga Cossettini y Leticia Cossettini, entre otros, sobre los que hemos indagado, constituyen un aspecto inédito y novedoso que nos interesa sistematizar, y enfatizar, así como transmitir.

Nos interrogamos, al inicio de este estudio, sobre cuáles son los rasgos de la experiencia curricular alternativa construida por Jesualdo y cuáles son los tópicos sobre los que se producen los intercambios entre Jesualdo y la docencia santafesina en las décadas de 1930 y 1940.

En nuestros resultados hemos expuesto un abanico de rasgos curriculares que nos interesa recuperar. Entre ellos:

- Pensar *lo escolar más allá del aula.* Entender la enseñanza y el aprendizaje como actividades descentradas del espacio del aula. En términos de hacer ingresar a la escuela la vida de los niños, sus intereses actuales, y de hacer salir a la escuela para interrogar las problemáticas sociales, lo que implica otorgar otros sentidos al conocimiento y promover experiencias que transformen (visitas, salidas, viajes, excursiones que suponen experimentación, interrogación).
- Proponer la *creación de materiales educativos.* Concebir a los niños como actores, creadores y productores de sus propios materiales. Efímeros, como los mapas en la arena, o permanentes gracias al registro de la escritura, como los poemas, los cuadernos de botánica, las preguntas y respuestas genuinas escritas por los niños sobres sus vidas, el periódico escolar que estrecha los vínculos entre la escuela y la comunidad.
- Promover el *registro de las experiencias educativas*. Producción de documentos, fotografías y filmaciones que permiten conservar y preservar un proceso y una práctica, para hacerla entrar en la memoria educativa.

En los diálogos y tramas con las docentes santafesinas mencionadas, estos rasgos también se hicieron presentes, especialmente en las experiencias desarrolladas por las hermanas Cossettini en Rafaela y Rosario con las que se intercambian materiales y registros de experiencias, se trabaja junto a otras instituciones por la formación docente, se comparten y leen producciones escritas como instancias reflexivas y de comunicación de prácticas, sobre proyectos editoriales etc.

Maestros creadores que, considerando las potencialidades de la expresión creadora de sus alumnos, promovieron y otorgaron especial valor a sus producciones, a su vez que las conser-

varon con cuidado y las dieron a conocer. Maestros que escribieron sus prácticas poniendo en juego la función epistémica de la escritura en tanto construcción de conocimiento y reelaboración del propio pensamiento, sistematización de un hacer así como la función comunicativa en tanto registro que permite la durabilidad, recuperación, memoria, discusión, hacer público un hacer. Maestros preocupados por la formación profesional y política de sus pares que enriquecieron sus prácticas sobre la base de la lectura de otros, autores y exponentes de la pedagogía y de la cultura, que constituyeron importantes bibliotecas personales y ofrecieron sus materiales a diferentes archivos. Que se interrogaron sobre sus problemáticas educativas situadas y las pusieron en diálogo con la literatura contemporánea, cuestionándola y criticándola, si era necesario, construyendo posiciones propias desde procesos de investigación situados. Autores de obra que crearon condiciones para producir y entablaron comunicación con instituciones sociales que permitieron la socialización de sus ideas, editoriales, asociaciones gremiales, bibliotecas populares, asociación de intelectuales, entre otras instituciones de la cultura.

La categoría de "expresión creadora" atraviesa todas estas propuestas. Protagonismo activo de todos los sujetos, niños y maestro, que deciden temas a trabajar, preguntas, objetivos, gestionan modos de abordarlo, establecen sus tiempos, vinculándose de otros modos con el saber.

Ahora bien, el valor, la potencialidad y la riqueza de estos rasgos reconocidos en la experiencia curricular de Jesualdo, y de los otros maestros de la época mencionados –Olga, Marta, Leticia– permiten inferir trayectorias y formaciones particulares. Docentes críticos, intelectuales, militantes y escritores.

No tenemos la intención de proponer la mera aplicación o extrapolación de prácticas de un contexto a otra, tentación muy presente en el ámbito educativo, sino recuperar la esencia de estas prácticas innovadoras y valiosas como construcciones de maestros, que, en contextos socioeconómicos y políticos adversos, en coyunturas complejas, desarrollaron otros vínculos con el conocimiento y la cultura; dieron lugar, desde el espacio de la escuela pública, a verdaderas experiencias transformadoras; escribieron y socializaron sus experiencias para aprender de y con otros; mostraron que es posible vivir la docencia comprometidos con la formación permanente, haciendo lugar a lo posible, allí donde pareciera no haberlo; irrumpiendo con propuestas renovadas y superando todo determinismo. Es decir, nos interesan las prácticas de estos educadores latinoamericanos, comprometidos con las problemáticas sociales de su época, con la escuela pública, laica y la formación docente; hacedores de prácticas curriculares innovadoras, docentes investigadores, escritores de obra.

Este estudio se propone, como finalidad última, recuperar los legados de estos maestros, concibiéndolos desde su carácter inspirador para repensar y recrear la formación docente, siempre desde los desafíos actuales.

Tomar algunas claves, a partir de este estudio, para repensar la formación docente en términos de interrogantes: ¿qué dispositivos de formación promover para enriquecer la formación de docentes concebidos desde este perfil, como intelectuales, emancipadores, escritores, investigadores?, ¿qué tipo de prácticas promover para contribuir a establecer condiciones de producción colaborativa del conocimiento, de discusión e intercambio?, ¿cómo incluir significativamente en las prácticas de enseñanza en la formación docente el trabajo con las fuentes, los documentos, la búsqueda en archivos?, ¿qué textos damos a leer y de qué modo?, ¿cómo formar docentes creadores de una educación nueva?, ¿cuáles son los desafíos que debemos asumir hoy para enfrentar este reto?, ¿qué propuestas permiten hoy poner en juego los intereses actuales y la expresión creadora de nuestros estudiantes?, ¿qué propuestas pueden hoy fortalecer lazos entre las instituciones educativas y lo social?, ¿cómo se enseña a enseñar?, ¿cómo es posible enseñar a otros sobre la base de modelos o de experiencias alternativas de otros maestros?, ¿cómo seguir aprendiendo mientras se enseña?

Nos preocupa la ausencia en muchos casos de estos educadores y de estas experiencias en los diseños curriculares de la formación docente. Por considerarlas un valioso aporte al campo del conocimiento pedagógico educativo, creemos necesario ponerlas en la escena de las prácticas de enseñanza de las instituciones de formación docente, transmitirlas, darlas a conocer, como "modelos" inspiradores disponibles a partir de los cuales poder "armar" otras propuestas hoy.

La transmisión y discusión de estas experiencias y obras de otros, como legado inspirador (desde sus condiciones, obstáculos, dudas, interrogantes, estrategias y proyecciones) se constituyen en una herramienta crucial para quienes se están formando en el oficio de ser docentes.

Con este estudio intentamos recuperar, revalorizar y transmitir ciertos rasgos de estas experiencias que se vislumbran como alternativas e invitan a repensar y revisar las prácticas educativas. Impulsar otras formas de "ser" y "hacer" escuela hoy. Legado que trasciende en el tiempo y hoy se convierte en causa nuestra mediante el resguardo y la recuperación para la formación docente.

BIBLIOGRAFÍA

ALDEROQUI, S. (2012). *Paseos urbanos: el arte de caminar como práctica pedagógica*. Buenos Aires: Lugar.

CARLI, S. (1992). "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva". En A. PUIGGRÓS (ed.), *Historia de la Educación en la Argentina III. Escuela, democracia y orden (1916- 1943).* Buenos Aires: Galerna, pp. 99-160.

DIEZ, M. A. (2011). *Rescate de alternativas pedagógicas para la formación docente: Jesualdo Sosa (Uruguay, 1905-1982), Luis Iglesias (Argentina, 1915-2010), Augusto Rodrigues (Brasil, 1913-1993).* (Proyecto INFD 2009/669) Santa Fe: ISP N° 8 Anexo Esperanza.

DIEZ, M. A. y otros. (2012). *Jesualdo: hacedor de currículum. Una experiencia alternativa en diálogo.* (Proyecto INFD 2012/1399). Santa Fe: ISP N° 8 y Anexo Esperanza.

DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales.* Barcelona: Paidós.

MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. (2007). *Metodologías de las ciencias sociales.* Buenos Aires: Emecé.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

PUIGGRÓS, A. (dir.) (1992). *Historia de la Educación en la Argentina III. Escuela, democracia y orden (1916-1943).* Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, A. (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.

REY, V. (2008). *Misterios de pizarrón. La constitución de la identidad del maestro agremiado en Santa Fe de 1936 a 1942. Aproximaciones para su estudio.* Tesis de Licenciatura UNER.

SOSA, J. (1938). *180 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo*. Buenos Aires: Claridad.

SOSA, J. (1940). *Fuera de la escuela*. Buenos Aires: Claridad.

SOSA, J. (1947). *17 Educadores de América. Los constructores, los reformadores*. Cap. 17. Uruguay: Pueblos Unidos.

SOSA, J. (1950). *La expresión creadora del niño.* Buenos Aires: Poseidón.

SOSA, J. (1957). *Vida de un maestro*. Buenos Aires: Losada.

VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional.* Madrid: Síntesis.

LA FORMACIÓN CIUDADANA DE LOS MAESTROS DEL NORMAL Nº 31 (1972-1983)

Liliana VIETTI
lvietti1816@gmail.com

Mariana FERREYRA
mariferreyra@gmail.com

IFD, ENS Nº 31 "República de México"
San Justo, Santa Fe

RESUMEN

Este artículo se propone analizar la formación ciudadana según la recuerdan los maestros egresados de la Escuela Normal Superior N° 31 de San Justo (Santa Fe), en el período 1972 a 1983. A partir de sus memorias y rememoraciones indagamos ¿Qué participación tenían los egresados en los diferentes ámbitos sociales y políticos? ¿Cómo recuerdan el cotidiano escolar, los rituales normalistas y las reglamentaciones?

El trabajo forma parte de lo investigado en un proyecto de mayor alcance denominado "La formación ciudadana de los maestros egresados entre 1972 y 1983, de la Escuela Normal Superior N° 31 de San Justo (Santa Fe)", en el marco de la Convocatoria de Investigación 2013, realizada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).

La metodología utilizada es cualitativa, desde la historia oral. Los datos provienen de entrevistas y lectura de documentos institucionales. El análisis de la información es a través del método de comparaciones constantes, maximizando y minimizando diferencias para que emerjan las categorías.

Las conclusiones a las que arribamos refieren a que la formación ciudadana era parte del currículum no escrito de la escuela. Las reglamentaciones establecidas en 1972, que rescataban el normalismo fundante, se mantuvieron y adaptaron a las normativas autoritarias de la dictadura de 1976. La formación docente apuntó al silencio y la obediencia, ignorando y borrando de la memoria colectiva la represión de la dictadura.

Palabras clave: Dictadura - Educación ciudadana - Formación docente - Memoria colectiva

INTRODUCCIÓN

Este artículo investiga la formación ciudadana de los maestros egresados de la Escuela Normal Superior N° 31 de San Justo, en el período 1972 a 1983. Al abordar este objeto de estudio, nos interesa indagar: ¿De qué manera recuerdan su formación ciudadana los maestros egresados entre 1972 y 1983? De este gran interrogante se desprenden otros que focalizan la problemática: ¿De qué manera fue entendida y ejercida la ciudadanía por los futuros docentes? ¿Qué participación tenían en los diferentes ámbitos sociales y políticos? ¿Cómo recuerdan los alumnos del Nivel Superior el cotidiano escolar y los rituales normalistas? ¿De qué manera percibieron las reglamentaciones nacionales e institucionales que se ponían en vigencia?

Partimos de que la ciudadanía es uno de los principios rectores de la democracia (O'Donnell, 2010) y su formación es y fue una función primordial de la escuela pública. Elegimos este período que abarca la primera promoción de maestros egresados de la formación docente terciarizada, una primera transición de la dictadura de 1966 a 1973; el breve interludio democrático del segundo peronismo (Sidicaro, 2002) y la más cruenta de las dictaduras argentinas desde 1976 a 1983, con un período de transición a partir de la derrota en Malvinas (Jelin, 2005).

Suponemos que los maestros que egresaron entre 1972 y 1975 tuvieron participación ciudadana y política como otros jóvenes de la época en nuestro país, tal cual se refleja en las obras que recuperan memorias como: Garulli, Caraballo, Charlier y Cafiero (2000), Anguita y Caparrós (1998), Klaric, Köhler, Larpin, Nagahama y Pisarello (2008). Creemos que la

participación de los alumnos se produjo a partir de la formación ciudadana que brindó la escuela como lo reflejan las obras de Amuchástegui (2003), Beltrán Llavador (2002) y Southwell (2013). Sabemos que a partir de la dictadura se da un proceso de desmovilización política y ciudadana, que llevó a silenciar las muertes y el control sobre las acciones y el pensamiento, producido por la extensa y violenta represión física y manipulación ideológica. Así mismo consideramos que: en gran parte los rituales normalistas se adaptaron a las reglamentaciones y normativas del régimen dictatorial desmovilizando y silenciando la participación ciudadana, como sostienen las obras de Kaufmann y Doval (1997), Kaufmann (2001), Puiggrós (1990), Southwell (2003, 2009), Leoz (2004). Entonces tanto en la escuela como en la sociedad de San Justo se ignoraron las violaciones a los derechos humanos y se borró la represión de la memoria colectiva.

Los objetivos que pretendemos en este trabajo son: reconstruir las memorias de la formación ciudadana de los egresados de la Escuela Normal N° 31 entre 1972 y 1983 e identificar los mecanismos, modos de transmisión y conceptos que construyeron la idea de ciudadanía y participación.

La Escuela Normal Superior N° 31 "República de México" fue fundada en 1910 en San Justo, a ciento dos kilómetros al norte de la ciudad de Santa Fe, con el mandato de formar maestros rurales. Como toda institución se fue modificando según los cambios de la política educativa en el país. En 1969 egresaron los últimos maestros normales del plan del magisterio del Nivel Medio. Según Risso de Habichayn y Colombo "la cesación de la función formadora de docentes primarios trajo gran desazón. Mientras tanto el Ministerio estaba organizando la continuidad de las Escuelas Normales en otro Nivel" (1985: 172).

Frente a la historia escrita de la escuela que reconstruye aspectos administrativos y deja de lado muchos recuerdos, anécdotas y las memorias colectivas, es fundamental recuperar este período porque esta escuela pública dio origen a varias instituciones locales, fue un espacio productor de dirigentes y contribuyó a crear espacios de participación ciudadana. Por otra parte, entendemos que la dictadura militar impuso un disciplinamiento y un manto de silencio sobre el período 1976-1983 que oculta y vacía la memoria. Además, nos parece fundamental recuperar los relatos en primera persona de ese período silenciado tanto por la sociedad como por la escuela.

Desde el punto de vista académico, consideramos que este artículo contribuye al conocimiento de la formación terciaria de las escuelas normales, de ciudades pequeñas; ya que, la movilización política y la represión de la dictadura fue vivida de manera diferente a Buenos

Aires u otras capitales provinciales, y aún prevalece un discurso de desconocimiento de lo que ocurría en el interior del país.

METODOLOGÍA

Los datos analizados en este artículo fueron de carácter cualitativo, trabajamos con recuerdos, es decir, la memoria de los maestros egresados entre 1972 y 1983.

La población de estudio estuvo compuesta por todos los egresados de la Escuela Normal Superior N° 31, del período mencionado. Para la selección de la muestra, se utilizó el muestreo teórico, ligado al análisis de los datos que se recolectaban. Las entrevistas se suspendieron una vez que se habían saturados las categorías, cuando los datos que se podían encontrar no aportaban nada nuevo a las propiedades de las categorías y sus relaciones. La muestra teórica estuvo compuesta por siete egresados, residentes en la ciudad de San Justo.

Los datos se obtuvieron a través de entrevistas no directivas, en las cuales se le otorgó la palabra al entrevistado y se intervino lo menos posible, aportando los temas o episodios que se querían registrar. Esta técnica de recolección de datos tenía la particularidad de que a medida que los entrevistados nos narraban su historia, reconstruían su pasado de una manera selectiva, para legitimarlo ante el entrevistador y para darle sentido para ellos, como dice Daniel James (2004). Esos testimonios orales nos permitieron acercarnos a los aspectos subjetivos de la historia, a la cultura, el origen social o a la ideología de los entrevistados. Pero sabíamos que esa visión no era un reflejo transparente de sus pensamientos y sentimientos tal cual ocurrieron (James, 2004).

La estrategia metodológica de análisis de datos fue la comparación constante, que analizó los datos a medida que se recogían. Se generó teoría fundada en datos a partir de derivarla inductivamente de los fenómenos. Del análisis emergieron categorías analíticas, las cuales se compararon maximizando y minimizando las diferencias que existían entre ellas. Surgieron, asimismo, hipótesis que relacionaban las categorías para lograr una mejor comprensión de las experiencias vividas y recordadas por los entrevistados.

Al analizar los datos, constatamos que no podíamos quedarnos en una lectura literal de los mismos, para poder reconstruir la historia de los egresados. Al ir analizando las entrevistas, encontramos que había mucho del discurso pedagógico dominante del normalismo y que, a su vez, los maestros adoptaban el discurso de los entrevistadores (actualmente formadores de docentes). Advertimos, asimismo, muchos relatos de cuestiones más informales, en los cuales contaban anécdotas o experiencias de su ejercicio como docentes, las cuales eran

vistas al principio como una mera digresión del tema central que nos interesaba, pero que contenían información. Al ir analizando los datos comprendimos que los egresados producían discursos en los cuales recordaban su formación, la releían, la analizaban y criticaban.

Asimismo, leímos actas institucionales y documentos emanados del Ministerio de Educación de la Nación de ese período, para triangular la información. Al analizar los documentos escritos encontramos que estos, en algunos casos reafirmaban lo que decían los entrevistados y a su vez aportaban información que nos permitía ir reconstruyendo el período y comprenderlo.

Al analizar las entrevistas fuimos marcando elementos que se tornaban significativos por su repetición o porque eran importantes por la información aportada. De ahí fueron surgiendo las primeras categorías.

Esas categorías y los relatos de los entrevistados fueron organizados en una matriz de datos cualitativos. A medida que íbamos completando la matriz, reformulamos mejor las categorías y las comparábamos con la teoría existente. En las primeras comparaciones los datos coincidían con el estado del conocimiento. Al profundizar las comparaciones re armamos la matriz de datos, teniendo en cuenta que hasta ese momento sólo habíamos entrevistado a un maestro. Es decir, la mayoría de nuestras entrevistadas eran mujeres por tanto, lo que nosotros leíamos como apego a los reglamentos adquirió un nuevo tono, ellas tenían una obediencia ciega a sus padres, típico de la época analizada y de una localidad pequeña.

Al analizar las memorias existían ciertas problemáticas epistemológicas que había que tener en cuenta. Una fue, como expresa Jelin (2002), que trabajar con las memorias o discutir sobre ellas, no es algo que se puede hacer desde fuera, sin comprometerse en lo subjetivo y experiencial y sin incorporar los compromisos políticos y cívicos de los investigadores.

En segundo lugar, como analiza James (2004), la memoria tiene fallas y distorsiones. Cuando alguien narra haciendo memoria cuenta la historia de su vida, como hemos dicho: reconstruye su pasado selectivamente, lo legitima ante el investigador y le otorga un sentido para sí mismo. No es un reflejo de la realidad, sino que es un discurso estructurado por convenciones sociales y discursivas, y por lo tanto, hay que aprender a leer los relatos cargados de símbolos y de lógicas propias, para alcanzar los significados más profundos, para entender la complejidad de las vidas y experiencias históricas de quienes recuerdan.

En tercer lugar, los conceptos de Memoria y Memoria Social estaban, en nuestro país, asociados al "Terrorismo de Estado" y se instalaron a partir de la defensa de los Derechos Humanos. Estos conceptos tomaron forma de relatos que referían a un pasado compartido, adquirieron sentido y valores que necesitaban de un marco de recuperación desde el presente

con expectativas de futuro (Vezzetti, 2007). El concepto de Memoria se unió al de transmisión y reconocimiento que se volvieron problemáticos cuando hubo rupturas generacionales por muertes o silencios (Oberti y Pittaluga, 2004). Las Memorias Sociales generan políticas de la historia y de la Memoria, debido a que la recuperación del pasado está íntimamente unida a la idea de nación y de los usos políticos de la historia (Vezzetti, 2007). Por esto, frente a la historia "oficial" existían "contrahistorias" que buscaban recuperar otras memorias. La construcción de Memorias Sociales permitió debatir en torno a las representaciones, en tanto producción como interpretación, que incluyeron al autor y al receptor (Oberti y Pittaluga, 2004). La memoria se declinó en presente y estuvo filtrada por los conocimientos que los protagonistas fueron adquiriendo y fue tarea de la Historia inscribirla en un contexto global para esclarecer causas, condiciones, estructura y la dinámica del conjunto (Traverso, 2007).

Asimismo, recuperamos el concepto de Olvido porque como expresó Schmucler se recuerda desde el presente, entonces "la forma más categórica del olvido no es olvidar, sino olvidar que se ha olvidado [...] cuando ya no hay memoria del olvido, el olvido es absoluto" (2007; 28). Por tanto, intentamos hacer recordar aquello que, en un momento, por miedo se silenció en algún lugar recóndito de la memoria.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Nuestro problema de investigación apelaba a la Memoria, entendida como lo recordado por los individuos o grupos, que es diferente en cada uno de ellos y que al compararlas nos permiten reconstruir el pasado (Schmucler, 2007). Esas memorias interrogadas tuvieron la característica de ser construidas, no permanentes y se rememoraron o estimularon por el presente. En esta parte del trabajo presentamos el análisis de las entrevistas y los documentos institucionales, a partir de las principales categorías que surgieron a medida que comparamos la teoría con los datos, estas plasman los hallazgos más relevantes a nuestro juicio.

El surgimiento del Nivel Superior: la nostalgia del normalismo y su reglamento

Durante la dictadura de Onganía se propuso un cambio del sistema educativo[1] que, si bien fue aprobado inmediatamente, fue muy resistido en las escuelas (Leoz, 2004). Este cam-

1- Las resoluciones que establecían estos cambios eran la 994/68, la 2779/70 y la 2321/70. La primera pretendía una reforma total del Sistema educativo, pero sólo logró el establecimiento del Nivel Superior. La Resolución 2779 creó los Institutos Superiores de Formación docente y estableció el Profesorado de Nivel Elemental. La Resolución 2321/70 aprobó el plan de estudios para el Profesorado de Nivel Elemental (Leoz, 2004: 191-192).

bio, estuvo enmarcado en el plan de las Fuerzas Armadas que pretendían "normalizar" el país y ser el núcleo mismo del Estado, concebido a imagen y semejanza del ejército (Calveiro, 2005).

En el acta N° 13 de 1970 (Libro N° 473, p. 249), la dirección de la escuela Normal Nacional N° 31 comunicó la creación de 116 Institutos de Formación Docente a Nivel Elemental, entre los cuales se encontraba esta escuela. En 1971, la institución se transformó en Escuela Normal Superior con la modificación del magisterio en Nivel Terciario. El nuevo plan contaba dos años de cursada. Las prácticas docentes se realizaban en el segundo año.

La resistencia al cambio consta en los documentos institucionales. En el libro de actas de dirección, el acta N° 3 correspondiente al 31 de mayo de 1972 (Libro N° 473, p. 281), se expresa:

> […] la señora directora conversa con el personal sobre el plan de formación de docentes primarios que se está proyectando y coincide con el personal en que es triste comprobar la desorganización de los organismos encargados de su estudio e implementación, los ensayos de emergencia sin coherencia orgánica lo que redunda en el desprestigio de la docencia, el poco respeto hacia quienes sienten la función normalista y tienen experiencia en su cometido; coinciden también en que es desconsolador el panorama educativo nacional, al que se le agrega el problema del Profesorado, otra evidente improvisación.

La resistencia al nuevo plan favoreció que el Nivel Superior se constituyera teniendo los mismos parámetros del Nivel Medio, en cuanto a las normas y a las exigencias hacia los alumnos. En el acta N° 4 de 1972 (Libro N° 473, p. 283), se estableció un reglamento, en el cual la dirección instauraba:

> […] la conducta y presentación en las clases regulares. Ha prohibido el uso de pantalones, pañuelos en la cabeza y el cigarrillo en las aulas. Las alumnas han protestado por entender que es demasiado exigencia, pero la dirección no ha cedido por entender que si el Magisterio se realizó en esas condiciones dentro del plan anterior del normalismo por exigencia de una preparación sobre todo moral y formativa para quienes serán los formadores de los niños, en el Profesorado debe procederse de la misma manera o no tendremos maestros.

El autoritarismo de las reglamentaciones fue expresado por los entrevistados:

> […] me hicieron una nota porque yo siempre usé barba viste […] una circular: en la normal los alumnos deben ir rasurados a la escuela. El único varón que iba, era para mí […] pero bueno y claro yo era en ese momento como subversivo, te imaginas pelo largo, porque parecía un hippie […] y la barba larga, morocho todo eso y músico […] no podía ser, no era pinta de docente esa etapa. (E.P. 1973)[2]

Otra alumna que había cursado en la escuela Normal el Nivel Medio dijo: "Nosotras éramos chicas recién salidas del secundario […] veníamos de la misma escuela […] era muy tradicional […] íbamos a estudiar, a cumplir el horario, a cumplir ciertos reglamentos" (E.P. 1976).

El Nivel Superior surgió rescatando la tradición normalista, con un reglamento autoritario.

La formación ciudadana como parte del currículum no escrito

Definimos a la formación ciudadana como el ejercicio de los derechos políticos, sociales y económicos Kymlicka y Norman (2003). La Escuela desde sus orígenes tuvo el mandato de formar ciudadanos y este fue entendido de diversas maneras, a lo largo del tiempo; así lo muestran los trabajos de Pinkasz y Finocchio (2007), Southwell (2003), Tedesco (2009) Dussel (1996), Aillaud (2007), Puiggrós (2003), Siede (2007). A partir de 1976, se ejerció control, vigilancia y disciplinamiento de los actores e instituciones sociales (Kaufmann y Doval, 1997; Paviglianiti, 1996; Mariño, 2002). La ciudadanía se vació de contenidos y se trivializó, se destruyeron los espacios políticos y sociales organizados de manera autónoma (O'Donnell y Schmitter, 2010).

En las entrevistas interrogamos a los docentes acerca de si habían cursado alguna materia relacionada a la formación ciudadana, o cómo la habían recibido. Lo interesante fue que los entrevistados nos contaron que no tenían ninguna materia relacionada con este tema, pero que sí habían tenido en el secundario "instrucción cívica" (E.P. 1979), o "Estudio de la realidad social argentina, ERSA"[3] (E.P. 1974).

La entrevistada de la promoción 1983, comentó:

> Como formación ciudadana lo que más nos daban era que: debíamos ser un modelo a imitar, era un estereotipo que nos metían muy fuertemente en la cabeza, que inclusive

2- Para la transcripción de los relatos de los entrevistados hemos optado por referirlo de la siguiente manera: E corresponde a egresado; P a promoción y a continuación el año de egreso.

3- Una de las modificaciones que experimentó el currículum de la educación secundaria, a partir de 1976, fue el reemplazo de la materia Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA) por Formación Moral y Cívica, favoreciendo el vaciamiento y la descontextualización de los contenidos, pérdida de significatividad, desligándolos de las condiciones sociohistóricas (Legarralde, 2010).

> yo creo que hasta el día de hoy conservamos […] fundamentalmente tenía mucho que ver […] con la presentación. El docente tenía que estar bien peinado, bien maquillado, ese guardapolvo eternamente impecable, bien planchado, tacones altos para ir a la escuela […] sabíamos que un docente que no tuviera buena presencia, buena dicción y buena letra […] no iba a poder ser docente y que tenían la facultad de desaprobarte por esos motivos. (E.P. 1983)

Quienes comenzaron a trabajar en épocas de la dictadura comentaron:

> Inclusive en la escuela primaria tampoco daba nada […] como lo que hoy podría ser Formación Ética y Ciudadana, no se daba nada, estaba en los programas de estudio en sexto, séptimo grado dentro de la parte de Ciencias sociales, que se hablaba […] era todo teoría solamente, se hablaba de la división de poderes, en pleno proceso que no existía, era para que los chicos supieran como se formaba un gobierno democrático. (E.P. 1979)

La formación ciudadana no estaba en el plan de estudios, formaba parte del currículum no escrito de la escuela. En el período analizado, el ejercicio de los derechos se vio limitado a los derechos civiles. Los derechos de elegir y ser elegidos, no pudieron ser ejercidos, al principio, por la edad y luego fueron negados por la dictadura.

Dentro y fuera de la escuela de la realidad no se habla

La formación ciudadana estuvo ligada a la presentación del maestro como modelo a seguir y se relaciona con la ausencia de discusión en las aulas o durante las clases de lo que ocurría fuera de la escuela o en la sociedad en general. Cuando indagamos a los egresados acerca de los diálogos que se producían en clase, sobre las discusiones del acontecer cotidiano de San Justo o del país, todos nos respondieron negativamente. El único maestro entrevistado dijo que con sus compañeros charlaban de la realidad cuando se reunían a estudiar para los parciales y coincidió con las otras docentes que, en la escuela sólo se trataban los temas relacionados a las materias que se cursaban, y si bien sabían o percibían que era lo que ocurría en el país, eso no era comentado. No se hablaba de la represión ni de la situación política en la escuela o en el hogar.

Los egresados comentaron: “Había algunas profesoras que dialogaban con nosotros, no voy a decir que todas, pero en general era dar la clase, escucharla, anotar, repetir, y después venía la evaluación que era exactamente lo mismo que nos habían dado” (E.P. 1975).

> Sabíamos que algo estaba pasando pero no teníamos el acceso a la información ni en la casa ni en la escuela para saber más […] Nos enteramos de cosas pero nadie dijo nada […] Pienso que quizás el mismo miedo de la gente que viajaba, nosotros teníamos profesores de afuera, de Santa Fe y de acá, pero no hubo alguien que nos dijera si nosotros estábamos empapados de la situación. (E.P. 1976)
>
> […] no sé qué pasaba afuera, ganó Argentina y sí, festejamos cualquier cantidad, vino el Papa, oh que alegría y eso nada más, de lo demás no sabíamos nada.(E.P. 1983)

El diálogo y la discusión de la realidad cotidiana, no tenía lugar en las aulas. Si bien se percibía que algo ocurría, el silencio era la respuesta, porque en la escuela de lo que pasaba fuera de sus muros no se hablaba.

Participo y me doy cuenta de la realidad cuando soy maestro

Otra dimensión que recorrió las entrevistas fue la participación política o militancia en un partido político. En todos los casos la participación política o gremial fue posterior al egreso.

El egresado de la segunda promoción de maestros de Nivel Terciario nos manifestó:

> […] uno todavía no era consciente de lo que iba a venir después, el gran momento político. Recién cuando me toca […] hacer el servicio militar […] y me toca Campo de Mayo […] épocas muy duras. El teniente Coronel que nos mandaba era de esos milicos represores […] después me enteré que fue jefe de la policía, mató a más de uno [...] Cuando yo salí de baja todos mis compañeros iban de campaña a Tucumán[4] (28 de febrero de 1975). Salí corriendo del Regimiento de Comunicaciones, no paré de correr hasta Don Torcuato. Al otro día en Santa Fe me fui a inscribir al Instituto Superior de Música. (E.P. 1973)

La egresada de la promoción 1974, que no había votado en 1973, por ser menor,[5] expresó:

> […] en el 75 comencé a trabajar gremialmente […] había reuniones […] que nosotros no podíamos decir a dónde íbamos […] entrábamos y se cerraba la puerta con llave, quedaba totalmente cerrado con llave […] no estaban conformadas las asociaciones gremiales, que las asociaciones gremiales habían quedado totalmente descartadas su

4- En ese momento las tropas de Campo de Mayo se trasladaban a Tucumán para actuar en el Operativo Independencia, que tenía como finalidad combatir la guerrilla organizada por el Ejército Revolucionario del Pueblo ERP.

5- Ella dijo que había comenzado muy chica la escuela primaria y que había rendido un año libre de la secundaria y se recibió de maestra a los 17 años.

> organización y sin embargo se hacían, se hacían reuniones en San Justo, y se hacían reuniones en lugares muy chiquitos, muy chiquitos. (E.P. 1974)

Cuando pedimos que recordaran si sus compañeros de escuela secundaria, profesores o compañeros de trabajo habían sufrido persecución política a partir de 1975 o 1976, la egresada de la promoción 1974, que posteriormente había estudiado en la Escuela Técnica, en el ciclo superior dijo:

> Yo de ahí no me acuerdo, yo sé de compañeros míos del secundario, sí […] muertos, son muertos, no desaparecidos. Joselo Gómez[6] […] después de los profesores […] de la Escuela Técnica un grupo […] Salió después de estar, por supuesto desaparecido un tiempo, algunos estuvieron a disposición del Poder Ejecutivo Nacional […] Julio Luna […] después se fue al CERIDE […] una eminencia […] dentro de la química […] después que se sentó la Federal ahí hubo desaparecidos, totalmente desaparecidos, Crimpresi, uno de los hermanos Borni, Cambet, muchos eran […] venían de Santa Fe y su trabajo era gremial. (E.P. 1974)

Cuando le pedimos que nos aclare el hecho que la policía federal se sentaba en la Escuela Técnica nos contó:

> […] sí, vimos la gente […] como alumnos (de la Escuela Técnica) que eran las 11 de la noche, entonces veíamos que el vicedirector era visitado por gente de saco y corbata, claro que sabíamos nosotros quienes eran, nos enterábamos a los dos o tres días […] y también (de la desaparición de) Primo Pesci nos daba análisis matemático. (E.P. 1974)

Nuestro supuesto que hacía referencia a la participación social y política de los alumnos, durante su cursado del magisterio, fue desechado. Al analizar las entrevistas establecimos relaciones entre la ausencia de diálogo sobre lo que ocurría fuera de la escuela, con la participación ciudadana posterior al egreso, en los egresados de las primeras promociones. Por otro lado, las desapariciones imponían miedo. El terrorismo de estado llegó y se hizo sentir en San Justo.

6- Joselo es José Luis Gómez, egresado de la escuela secundaria del Normal Nº 31 y asesinado por la dictadura en Santa Fe, el 24 de marzo de 1977. Los familiares de Joselo, días después se enteraron, buscaron los restos, los velaron y sepultaron en San Justo, prácticamente en soledad, porque los conocidos tuvieron miedo de ir.

La obediencia como mandato familiar, escolar y social

El miedo, se fue uniendo a la obediencia. El miedo manifestado en el hecho de no hablar de ciertas cosas, o de no participar en ciertos actos por temor. La obediencia, entendida como el fiel seguimiento de lo impuesto por los padres o los profesores. Tanto los padres y profesores de las entrevistadas, ejercían una autoridad que era legitimada por la cercanía familiar o por los cargos que ocupaban. Sus decisiones eran incuestionables.

La maestra, compañera de secundario de una de las víctimas del terrorismo de estado contó:

> Yo, única hija, papá policía, mucha libertad no tenía en ese momento, con decirte que mi papá no me dejó ni siquiera ir al velatorio de Joselo, yo lloraba, lloraba, pero no me dejó ir y en esa época obedecíamos. Me decía: "te van a ver los militares y te van a ver llorar tanto, te van a matar a vos también, y van a creer que vos estabas con él". (E.P. 1975)
>
> Nosotros al empezar en el 75 […] acá San Justo era muy particular, había dos tipos de cuestiones, gente que sabía lo que pasaba afuera por sus hijos que estaban estudiando, pero que no podía decir nada […] y gente que ignoraba totalmente lo que pasaba y no hacía caso a nada, no leía, no escuchaba (en) el 74 y en ese momento había toque de queda y teníamos que hacer las despedidas, íbamos de a dos […] nosotros ya sabíamos que había algo raro […] Un día un Torino negro, nos paró y un policía me dice ¿cuál es tu gracia? Y yo no sabía y me reía […] un policía le dijo –dejala, esa es la hija de tal, vive a la vuelta de la esquina […] Nos enteramos de cosas pero nadie dijo nada. (E.P. 1976)

La egresada en 1983 expresó:

> […] por ahí yo recuerdo haber escuchado a mi abuela que habían secuestrado a un chico de acá y que había desaparecido, pero "no digas nada" eso le decía a mí mamá, así que si mi mamá no podía hablar yo muchos menos. (E.P. 1983)

La misma entrevistada comentó como sus padres le prohibían ciertas cosas:

> Recuerdo que nuestros padres nos tenían terminantemente prohibido hablar con gente rara, nunca nos explicaron qué era gente rara […] con quienes te relacionabas, con tus primos, conocidos […] ser de buena familia quería decir que no estaba metido en cosas raras […] la vestimenta formaba parte de la rareza, el que no era prolijo no

> pertenecía a nosotros […] teníamos prohibido juntarnos, no nos permitían juntarnos porque teníamos que rendir cuenta si lo hacíamos, no podíamos ir a una feria de artesanos porque pensaban raro […]. No pidas más explicaciones porque no te las daban era sencillo para un papá […] Teníamos determinadas prohibiciones, entre esas no meterte con lo que tus padres no te autorizaban a meterte […]. (E.P. 1983)

La obediencia estuvo ligada al género, quienes comentaron que obedecían los mandatos paternos fueron las mujeres. Las maestras manifestaron que no hacían las mismas actividades que los varones, no se reunían a hablar de política o de la realidad fuera de la escuela:

> No, no hablábamos para nada, tal vez los varones lo hayan hecho en otro lugares, porque eso me habían contado, eso en quinto año ellos se reunían y sabían algunas cosas más que yo que no sabía […] éramos muy estudiosas, todas muy responsables […] la verdad que de política nada, cero. (E.P. 1975)

La ausencia de participación de las alumnas y su falta de diálogo de lo que ocurría afuera, el miedo que se vivía y el silencio, se relacionaban con la obediencia ligada al género. Las entrevistadas se definían como "chicas responsables", "estudiosas", "que no hablaban con gente rara".

El recuerdo de la formación recibida

A medida que realizamos las entrevistas, comenzamos a preguntar por los recuerdos de la formación, descubrimos que los protagonistas de esta historia, que intentábamos reconstruir, habían trabajado siempre como maestras o profesores. Algunas aún, estaban en ejercicio o jubiladas recientemente. Por tanto, el discurso producido estaba teñido de un "deber ser" propio de la profesión y de una mirada crítica a su formación recibida. A esto lo relacionamos con sus experiencias de haber atravesado varios años en el sistema educativo, y que este, junto a las diferentes políticas educativas, fue cambiando su visión de cómo enseñar y de cómo aprenden los niños.

Los comentarios realizados fueron:

> En esa época era homogeneizar. Nos enseñaban a todos lo mismo y a todos igualitos y nos enseñaban a enseñar a todos lo mismo y a todos igualito […] Lo bueno que teníamos en mi época era que teníamos que motivar la clase porque era un gran porcentaje de la nota. (E.P. 1975)

La egresada de 1978, que trabajó por primera vez en una escuela de campo nos dijo:

> […] con cinco grados diferentes, todos juntos en el mismo salón, era el plurigrado, el Profesorado en ese momento no nos preparaba para eso [...] fue duro [...] vos venías de una cosa ideal, estuviste practicando en el Normal, estuviste practicando acá en otro lado, a lo mejor tuviste veinticinco o treinta chicos, pero todos iguales, porque en ese momento no había diversidad, todo se enseñaba el que aprendía, aprendía y el que no, se embromaba y tenías que pasar a una escuela que a lo mejor era un puñadito de chicos pero que eran todos diferentes […] no teníamos la experiencia. (E.P. 1978)

Otra egresada expresó:

> […] la historia no fue el fuerte de la carrera […] la parte pedagógica estaba aislada […] libros que no tenían que ver con cómo dar clases […] puntualidad, era muy rígida la asistencia; nos formaban en relación al callate la boca, acá esto es así y es así […] jamás íbamos a decir nada. (E.P. 1983)

Con respecto a las prácticas de la enseñanza la mayoría de las entrevistadas optó por hacerlas durante el cursado del segundo año. Sus recuerdos fueron:

> En esa época el proyecto, el programa que tenía el Profesorado eran dos años con prácticas simultáneas o dos años y medio […] en el último semestre se hacía la práctica y la parte teórica […] yo opté por el camino más corto. Pero fue más difícil porque teníamos que estudiar, que rendir, presentar las prácticas, las clases, preparar las prácticas […] en ese tiempo era mucho, nos exigían presentar muchísimo material […] porque la concepción del aprendizaje era diferente […] uno tenía que llevarle, mostrarle como era para que ellos se apropien de eso […] Yo tenía que dar palanca, hasta una carretilla llevé […] herramientas […] era impresionante la cantidad de material que llevábamos […] eran muy expositivas todas las clases porque era lo que estaba en boga en ese momento, las teorías del aprendizaje que era […] todo mostrar […] los chicos tenían que ver para darse cuenta como era. (E.P. 1979)

El reglamento autoritario, la ausencia de participación ciudadana durante el cursado, el silencio, la obediencia y el miedo confluyeron en esa época con clases expositivas. Las prácticas de las alumnas eran expositivas, en donde el recurso ocupaba un lugar central.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La implementación de un nuevo plan de estudio, puesto en vigencia en 1971, y la creación del Nivel Superior fueron vistos, al principio, con sospechas de improvisación y en desmedro del "normalismo", ese gran legado, sistema de valores y de normas de conductas que constituyeron durante tanto tiempo una subcultura institucional (Tedesco, 2009). Por otro lado, las investigaciones de Puiggrós (1990) y Southwell (2003) sostienen que el normalismo estaba en crisis, o combinado con el espiritualismo. Los datos obtenidos muestran que, en la Escuela Normal de San Justo, este fue reafirmado y reasumido. La crisis del normalismo no fue percibida y la formación docente continuó como era antes de la creación del Nivel Terciario.

Al acento autoritario de las reglamentaciones vigentes, antes de la creación del Profesorado de Enseñanza Primaria, se sumó la normativa ministerial destinada a transformar a los docentes en gendarmes, como sostiene Southwell (2005). Los datos relevados coinciden con investigaciones de Kaufmann y Doval (1997) y Kaufmann (2001), Paviglianiti (1996). Las políticas educativas puestas en marcha, durante el período 1976-1983, tuvieron como objetivo el control ideológico del sistema educativo, el ejercicio arbitrario de la autoridad, la vigilancia sobre el comportamiento y el pensamiento, la ritualización y la burocratización de la enseñanza, y el control de la vida cotidiana en las instituciones. Las políticas se articularon y se enfatizaron con elementos que ya estaban presentes en el sistema educativo, y en especial con elementos culturales, simbólicos e imaginarios que definían la identidad institucional de la Escuela Normal.

Como dice Alliaud (1995) el maestro –refiriéndose al Normalismo Fundante (1870-1940)– debía presentar una serie de cualidades ejemplares, siendo portador de valores morales y universales, junto al reglamento la educación moral adquirió un sentido disciplinante. A pesar del paso del tiempo, este perfil de docente ideal –junto a la identificación y formación enciclopedista– se mantendrá en la cultura normalista (Leoz, 2004). Los datos mostraron que la formación ciudadana se restringía a formar docentes como un modelo a seguir, con excelente presentación, dicción, ortografía, impecables portadores del saber y de preparación moral. Esto coincide con la idea de ciudadanía trivializada (O'Donnell y Schmitter, 2010).

Asimismo, en el currículum no escrito de la Escuela Normal N° 31 la formación del ciudadano se definió en términos de obediencia, subordinación y silencio. Junto al reglamento, que impidió la entrada de la moda a la escuela, las clases teóricas impedían el diálogo o la discusión de lo que ocurría fuera de los muros institucionales.

Al ejercicio de unos pocos derechos civiles se sumó el silencio de los crímenes que se sabían, pero se callaban, por el miedo que infundía ser considerado raro o subversivo del orden impuesto en una sociedad aterrada.

La reflexión, en las entrevistadas, sobre su formación "homogeneizante" devino con las nuevas políticas educativas y las nuevas teorías pedagógicas que fueron atravesando su práctica en las aulas.

Entendemos que la escuela es constructora de ciudadanía y de participación política, como lo sostienen los textos de Amuchástegui (2003), Beltrán Llavador (2002), Dussel (1996) y Southwell (2013). Uno de los supuestos de aproximación a la problemática fue que los maestros egresados entre 1972 y 1975 habían tenido participación ciudadana y política en San Justo, a pesar de vivir en una ciudad del interior. Este supuesto no coincide con los datos obtenidos. Las entrevistas muestran que los alumnos no participaron durante sus años de estudio, ni siquiera ejercieron su derecho político de voto.

En la escuela no se hablaba de lo que ocurría puertas afueras. En las clases se escuchaba a los profesores y en la casa se obedecía a los padres. La obediencia de las maestras, está ligada a su condición de género, ni siquiera participaban en charlas con los varones acerca de la realidad. Su rol era entendido como el de chicas responsables y estudiosas.

Esto es lo nuevo que emerge de los relatos de los egresados entre 1972 y 1983. La categoría de obediencia absoluta –tanto a los padres como a los profesores– nos permite entender por qué las alumnas de magisterio no osaban desobedecer los mandatos familiares, ni discutir o protestar frente a las reglamentaciones establecidas en la escuela. La obediencia se suma al silencio y a la falta de participación en lo político o social.

El terrorismo de estado marcó su huella en San Justo, con el asesinato de jóvenes que estudiaban en Santa Fe y Rosario. Se sabía y, a escondidas, los mayores comentaban ciertos hechos pero, a nivel social o de comunidad se callaba y se hacía como que no pasaba nada. Los crímenes se callaban, por el miedo que infundía ser considerado raro o subversivo del orden impuesto en una sociedad aterrada.

El miedo, el silencio de lo que ocurría y la obediencia contribuyeron a que la escuela y la sociedad de San Justo ignoraran las violaciones a los derechos humanos y no construyeran su memoria colectiva de la represión. Esta es una de las conclusiones de este proceso de investigación.

Consideramos que no fue fácil reconstruir la historia de la formación ciudadana recibida en la escuela, a partir de recuerdos de los egresados. El período analizado fue agitado y violento. La memoria social en San Justo estaba silenciada y la transmisión fue problemática

debido a las rupturas generacionales. La investigación aporta más interrogantes que respuestas, los cuales acarrean una reflexión continua sobre la práctica y la formación docente que se realiza en la actualidad.

Sabemos que a partir de la democracia hubo cambios en las políticas educativas de Formación Docente. En 1992 se sancionaron la Ley de Transferencias de Servicios Educativos N° 24049 y el Decreto 964, que regulaban el proceso de traspaso de las Escuelas Normales Superiores y otros establecimientos nacionales, a las jurisdicciones provinciales. Este proceso culminó el 1 de abril 1994, cuando se hizo efectiva la transferencia de la Escuela Normal Superior N° 31 al Ministerio de Educación de Santa Fe. Luego de la sanción de la Ley Federal de Educación, el Plan de estudio de la Formación Docente fue modificado en 1997. Los interrogantes que surgen son: ¿la formación ciudadana continuó como currículum no escrito de la Formación Docente durante la Democracia?, ¿cuándo se produce la ruptura con el normalismo fundante y por qué aún permanece la nostalgia por la cultura normalista?

Creemos importante señalar nuevas líneas que se generaron a lo largo del proceso. Una línea interesante para continuar con la construcción de la memoria social, es indagar los procesos represivos sufridos en la Escuela de Educación Técnica N° 277 "Fray Francisco Castañeda", relatados por la egresada de la promoción 1974. Otra línea dentro de la temática de la formación ciudadana de los egresados de la Escuela Normal N° 31, es investigar a la formación docente cuando esta producía Maestros Normales Nacionales, ya que esto daría más luz sobre el período 1972-1983. Asimismo, se puede plantear la problemática de este proyecto en el período posterior al retorno de la democracia y ver los cambios y permanencias que se produjeron en él.

BIBLIOGRAFÍA

ALLIAUD, A. (1995). "Pasado, presente y futuro del Magisterio Argentino". En *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación*, N° 7, pp. 2-9 Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA.

ALLIAUD, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos. Aires: Granica.

AMUCHÁSTEGUI, M. (2003). "La democracia proscriptiva. Los sentidos que educan a la juventud de los '70". En A. PUIGGRÓS, *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina.* Buenos Aires: Galerna.

ANGUITA, E. y CAPARRÓS, M. (1998). *La voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina*. Buenos Aires: Norma.

BELTRÁN LLAVADOR, F. (2002). "La inevitable necesidad de la participación en la escuela (pública)". En *La conducción directiva como trabajo pedagógico político en una escuela pública y democrática*. Santa Fe: AMSAFE.

CALVEIRO, P. (2013). *Política y/o violencia una aproximación a la guerrilla de los años '70*. Buenos Aires: Siglo XXI.

DUSSEL, I. (1996). *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en los tiempos de crisis*. Buenos Aires: FLACSO.

GARULLI, L., CARBALLO, L., CHARLIER, N. y CAFIERO, M. (2000). *Nomeolvides. Memoria de la Resistencia peronista 1955-1972*. Buenos Aires: Biblos.

JAMES, D. (2004). *Doña María. Historia de vida, Memoria e Identidad política*. Buenos Aires: Manantial.

JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

JELIN, E. (2005). "Los derechos humanos entre el Estado y la sociedad". En J. SURIANO *Nueva Historia Argentina,* t. X, *Dictadura y democracia (1976-2001)*. Buenos Aires: Sudamericana.

KAUFMANN, C. (2001). *Dictadura y Educación. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El Perennialismo en Argentina (1976-1983)*. Entre Ríos: F.C.E./UNER.

KLARIC, F., KÖHLER, J., LARPIN, L., NAGAHAMA, J. y PISARELLO, R. (2008). *Historias de vida. Homenajes a militantes santafesinos. Aportes para la construcción de la memoria colectiva.* Santa Fe: Imprenta Lux.

KYMLICKA, W. y NORMAN, W. (2003). "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía". En W. ANSALDI (Comp). *Ciudadanía (s)*, Documento de Trabajo N° 3, Buenos Aires: Unidad de Docencia e Investigaciones Sociohistóricas de América Latina (UDHISAL)/UBA.

LEGARRALDE, M. (2010). "La educación durante la última dictadura militar". En S. RAGGIO y S. SALVATORI, *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente: propuestas para trabajar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

LEOZ, G. (2004). "Las significaciones sociales imaginarias vinculadas a la Educación Superior No universitaria". Tesis de maestría. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

MARIÑO, M. (2002). "Algunas reflexiones en tiempo presente sobre los estudiantes secundarios en tiempos de oscuridad". En *Cuadernos de Pedagogía Rosario.* Año V, N° 10. Rosario: Laborde.

OBERTI, A. y PITALUGA, R. (2004). *Temas para una agenda de debate entorno al pasado reciente,* en CeDinCi N° 5. *Anuario políticas de la Memoria,* Anuario de información e investigación. Buenos Aires. Recuperado de www.historiapolitica.com/datos/biblioteca/obertipittaluga.pdf

O´DONNELL, G. y SCHMITTER, P. (2010). *Transiciones desde un gobierno autoritario*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

PAVIGLIANITI, N. (1996). "Ciudadanía y educación: un recorrido histórico de sus concepciones". En *Revista Argentina de Educación*. Año XIV, N° 24, pp. 7. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

PINKASZ, D. y FINOCCHIO, S. (2007). *El curriculum de la escuela de la modernidad*. Diplomatura Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 11. Buenos Aires: FLACSO.

RISSO de HABICHAYN, I. y COLOMBO, A. (1985). *Escuela Normal Nacional Superior República de México. Reseña de su trayectoria. Trabajo elaborado con los documentos obrantes en el archivo*. Santa Fe: Imprenta Oficial de la Provincia de Santa Fe.

SCHMUCLER, H. (2007). "¿Para qué recordar?" En *Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Seminario 2006. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

SIDICARO, R. (2002). *Los tres peronismos. Estado y poder económico 1946-55 / 1973-76 / 1989-99*. Buenos Aires: Siglo XXI.

SIEDE, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela.* Buenos Aires: Paidós.

SOUTHWELL, M. (2001). "El Proyecto Educacional de la Argentina Post-dictatorial (1983-1989)". Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana. San José de Costa Rica, 21-24 de mayo del 2001.

SOUTHWELL, M. (2002). "Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios". En *Cuadernos de Pedagogía*. Año V, N° 10. (pp. 33-48). Rosario.

SOUTHWELL, M. (2003). "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-76)". En A. PUIGGRÓS (2003), *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.

SOUTHWELL, M. (2004). "La escuela bajo la lupa: una mirada sobre la política de 'Subversión en el ámbito educativo'". En *Revista Puentes*. Buenos Aires: Comisión Provincial por la Memoria.

SOUTHWELL, M. (2009). "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo". En J. YUNI, *La formación docente complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

SOUTHWELL, M. (2010). *Hacer escuela. Una historia de la escuela argentina a través de la formación y trabajo docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SOUTHWELL, M. (2010). *Formación del Estado Nacional y constitución de los cuerpos docentes (1820-1980). Profesionalización de la docencia en Brasil y Argentina en una perspectiva comparada*. Buenos Aires: Biblos.

SOUTHWELL, M. (2013). *La escuela ante los nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana.

TEDESCO, J. C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. (1987). *El proyecto educativo autoritario argentina 1976-1982*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

TRAVERSO, E. (2007). "Historia y Memoria". En M. FRANCO y F. LEVIN (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

VEZETTI, H. (2007). "Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio histórico de la memoria social". En A. PÉROTIN-DUMON (dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina.* Consultado en mayo de 2014. En http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php

Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación