

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

CARRERA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

TESIS DE MAESTRÍA

“EL CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL
POSICIONAMIENTO QUE CONSTRUYE EL DOCENTE EN LA
FORMACIÓN EN UN PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES”

AUTORA

Esp. María Cristina Álvarez

CO-DIRECTORA

Mg. María Aiello

DIRECTORA

Esp. María Luisa Granata

AÑO: 2017

Cuando se pone punto final a un trabajo como éste, retroceder en el tiempo te ayuda a reconocer que este sueño es fruto de muchas personas, por eso, quiero dejar constancia que aunque soy la artífice de cada una de las palabras escritas nunca hubieran sido realidad sin:

... los sabios consejos, la paciencia, y apoyo incondicional de mi directora de tesis, María Luisa Granata

...las recomendaciones, la visión investigadora y el cálido acompañamiento de la co-directora de esta tesis María Aiello.

...la generosidad y ánimo de Jorge, mi compañero incondicional para sostenerme en todo el proceso de investigación. Sin él esta oportunidad de estudiar era casi imposible.

...el optimismo y emociones positivas que mis hijas depositaron en mí, creyendo de antemano en este final.

GRACIAS...

Dedico esta tesis

A mis padres, Manuel y Blanquita.

A Fausto, mi primer nieto.

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO 1	9
EL OBJETO DE ESTUDIO Y SU PROBLEMATIZACIÓN.....	9
1.1 Enunciado del objeto de estudio	9
1.2 Contextualización del objeto de estudio	9
1.3 Planteamiento del problema.....	10
1.4 Objetivos de la investigación	11
1.5 Relevancia de la investigación:	12
CAPITULO 2	14
ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
2.1 Los enfoques formativos de la práctica docente	15
2.1.1 Antecedentes de carácter internacional.....	15
2.1.2 Antecedentes de carácter latinoamericano	21
2.1.3 Antecedentes de carácter nacional.....	24
2.2 La formación de las prácticas que toman en cuenta las diferencias de los sujetos y los posicionamientos que se van construyendo en relación a la inclusión educativa.	40
2.2.1 Antecedentes de carácter internacional.....	41
2.2.2 Antecedentes de carácter latinoamericano	47
2.2.3 Antecedentes de carácter nacional.....	51
CAPITULO 3	54
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	54
3.1 Formación docente y trayecto de formación.....	55
3.2 Curriculum y desarrollo curricular	57
3.3 Cambio e innovación en educación.....	63
3.4 El campo y la práctica docente.....	65
3.5 Dispositivos de formación y experiencias de la práctica	76
3.6 Narrativas e identidad docente	82
3.7 Pedagogía crítica y posicionamiento docente	86
3.8 Interculturalidad y diferencias.....	93
CAPITULO 4	106
ENCUADRE METODOLÓGICO.....	106
4.1 Tipo de estudio realizado.	106

4.2 Selección de la institución en la que se trabajó.....	108
4.4 Documentación con la que se trabajó.....	111
4.5 El rol del investigador	111
4.6 Técnicas de recolección de la información.....	112
4.7 Técnicas de registro de la información.....	114
4.8 Técnicas de análisis de la información.....	114
4.9 Criterios de rigor científico utilizados	116
CAPITULO 5	117
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA	117
5. A ASPECTOS EMERGENTES DEL DISEÑO CURRICULAR	118
5. A.1 Fundamentación.....	119
5. A.2 Propósitos de la formación docente	133
5. A.3 Organización de los campos de formación.....	138
5. B ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA DEL TRABAJO DE CAMPO	156
5. B.a CAMBIO DE PARADIGMA EN EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.	159
5. B.a.1 Cambio en el enfoque de la práctica docente.....	159
5. B.a.2 Cambios en las formas de relación entre los diferentes espacios curriculares	176
5. B.a.3 Cambios en la relación entre la institución formadora y las escuelas asociadas	200
5. B.a.4 La construcción del posicionamiento del docente en formación.....	203
5. B.b EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN QUE PROPONE EL DISEÑO CURRICULAR.....	218
5. B.b.1 Resultados que arrojó el dispositivo de evaluación curricular de los profesorados de educación primaria	220
5. B.b.2 Resultados de la implementación del Campo de la práctica docente desde la perspectiva de docentes y estudiantes en formación	229
EL RIGOR CIENTÍFICO DE ESTE ESTUDIO	240
CAPÍTULO 6	242
CONCLUSIONES	242
Consideraciones generales sobre la propuesta formativa estudiada.....	242
A modo de cierre y apertura	257
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	259
BIBLIOGRAFIA	269

ANEXOS.....	271
ANEXO I	272
ANEXO II	283

INTRODUCCIÓN¹

El presente informe de investigación representa la culminación del trayecto formativo que organiza la carrera de posgrado Maestría en Educación Superior que se dicta en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

Nos convoca en este estudio, el Nivel Superior no Universitario y la formación docente de grado de los profesores de educación primaria, de un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires. Nuestra mirada se centra en el Campo de la Práctica Docente que sustenta el diseño curricular en vigor, implementado a partir del año 2008.

Con el propósito de situarnos en el contexto de esta investigación hacemos referencia de manera sucinta a las políticas educativas y a la política curricular en las que se enmarca la propuesta formativa que se estudia.

La política curricular nacional para la formación de docentes se sustenta en lo normado por la Ley de Educación Superior N° 24521/95(LES), la Ley de Educación Nacional 26206/06(LÉN) y concomitantes con las mismas las resoluciones emitidas por el Consejo Federal de Educación, con el asesoramiento del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). La creación de este organismo nacional tiene lugar en abril de 2007 inaugurando el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina. Una de sus primeras acciones fue la formulación del primer Plan Nacional de Formación Docente (Resolución CFE N° 23/07) que brinda un marco general al diseño e implementación de las políticas públicas en este campo.

Así mismo es importante señalar que la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGC y E), organiza en distintas direcciones la gestión

¹ El presente escrito se realizó según el estilo de las normas APA 2015

pedagógica correspondiente a cada uno de los niveles y modalidades educativas según lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, de la que se desprende la Ley de Educación Provincial N° 13688/07, otorgando el marco regulatorio a la formulación de la políticas curriculares para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, según Resolución N° 3655/07.

El Marco General de Política Curricular responde a los principios fundamentales de la política educativa referida a la educación común y pública; al sujeto de derecho; a la perspectiva intercultural; a la relación entre educación, trabajo y ambiente y a los saberes socialmente productivos en el que se enmarca el diseño curricular para la Educación Superior del Nivel primario que, por Resolución N° 4154/07 queda aprobado como plan de estudio, implicando un alto compromiso de las instituciones formadoras y de los formadores que deben contribuir a la permanente significación de la propuesta curricular puesta en acto.

El interés en abordar la temática de estudio enunciada más arriba, tiene que ver con nuestras preocupaciones acerca de la formación en las prácticas docentes intentando descubrir el proceso por el cual los que se forman construyen el conocimiento profesional.

En los últimos años hemos comprobado, desde nuestro trabajo cotidiano, que las trayectorias de formación tradicionales, han producido escasas marcas en los egresados de las carreras de profesorados para llevar a cabo prácticas que aborden la complejidad de los nuevos escenarios educativos, en el contexto socio político cultural de hoy.

El desconcierto, la desesperanza, la incertidumbre con la que se encuentra el docente de una escuela primaria al momento de atender a un todo heterogéneo y resolver las problemáticas del día a día escolar, en general formado desde un paradigma tecnocrático y hegemónico, es el signo más elocuente junto con lo que muestran las últimas

investigaciones al respecto, que la formación inicial tiene bajo impacto para encarar la complejidad de la práctica.

A quienes somos habitantes de este mundo de comienzos de siglo y del milenio nos toca una época compleja caracterizada por *el cambio*. Cambio tan acelerado que se convierte en un generador de caos y de violencia, pero también de productivas y enriquecedoras transformaciones que posibiliten un destino distinto del que fue y del que es.

En este contexto y a la luz de un nuevo paradigma surge en 2007, el nuevo diseño curricular para la formación de profesores tanto para el nivel de educación inicial, como para el nivel primario, en éste último se enmarca nuestro estudio.

El presente informe de investigación está estructurado en seis capítulos.

En el primer capítulo se enuncia el objeto de estudio, contextualizándolo en la carrera del profesorado de educación primaria, de cuatro años de duración, que se dicta en un Instituto de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires y formula su problematización con tres interrogantes que se traducen en tres objetivos de la investigación. Consideramos que el problema planteado refleja una situación actual, concreta y vigente en el ámbito de la formación docente bonaerense, lo que le otorga relevancia al estudio.

En el segundo capítulo se exponen los antecedentes de la investigación. Se organiza la información de acuerdo a los temas abordados, lo que nos permitió hilvanar distintos autores en torno a lo que se ha producido sobre la temática.

En el tercer capítulo, se presenta el marco teórico que sirvió de fundamento para la investigación. El mismo partió de unos conceptos básicos definidos al inicio y se fue ampliando a medida que la recolección y análisis de los datos empíricos lo requería. Enunciados de manera general, abordamos los siguientes ejes planteados a partir de pares conceptuales relacionados entre sí: Formación docente y trayecto formativo; Curriculum y

desarrollo curricular; Curriculum y cambio educativo; Campo de la Práctica docente ; dispositivos de formación y experiencias de la práctica; narrativas e identidad docente ; pedagogía crítica y posicionamiento docente; interculturalidad y diferencias.

En el cuarto capítulo se explicita el encuadre metodológico que se utilizó para la construcción del objeto de estudio, el abordaje del problema de la investigación y el análisis e interpretación de los datos empíricos. Este es un estudio de corte cualitativo que busca conocer y comprender los significados que los sujetos implicados manifiestan en torno a la realidad que se estudia. A su vez se describen las principales características de la investigación cualitativa, el escenario y los sujetos de la investigación como así también las técnicas de recolección y análisis de la información obtenida.

El capítulo 5 presenta el argumento central de la tesis y despliega los resultados de la investigación. Allí tiene lugar el análisis e interpretación de los datos mediante la construcción de categorías y subcategorías emergentes de la empíria.

El último capítulo, el sexto, expone las conclusiones a las que se arribó retomando el argumento central de la tesis. En este capítulo se trabaja directamente sobre las respuestas encontradas al problema de investigación focalizando en los aspectos que resultaron más significativos.

CAPITULO 1

EL OBJETO DE ESTUDIO Y SU PROBLEMATIZACIÓN

Este capítulo alude al qué y al para qué de lo que hemos investigado y tiene como finalidad dar cuenta de la toma de decisiones que permitieron el recorte y focalización del objeto de estudio y su problematización:

1.1 Enunciado del objeto de estudio

El objeto de estudio se focaliza en el campo de la práctica docente y en el posicionamiento que construye el docente en formación, en el marco del diseño curricular del año 2007, para la formación de profesores de educación primaria en un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires.

1.2 Contextualización del objeto de estudio

Contextualizar este objeto de estudio en términos concretos, significa determinar sus límites conceptuales, espaciales y temporales de la siguiente forma:

En la provincia de Buenos Aires, durante el período 2006-2007 se construyó, sobre la base de un proceso participativo, el Diseño Curricular de la Formación Docente del Nivel Inicial y del Nivel Primario.

El documento curricular mencionado se implementó a partir del año 2008 propiciando un espacio de integración y construcción interdisciplinaria y dialéctica de la articulación teoría-práctica.

Esta perspectiva promueve procesos de reflexión colectiva de docentes formadores y docentes en formación que desafían estereotipos y prácticas fragmentadas, tratando de buscar alternativas que acompañen estos retos.

Este estudio se llevó a cabo a partir de agosto de 2011, año que corresponde a la finalización de la primera cohorte de estudiantes que se formó con este diseño.

1.3 Planteamiento del problema

Los nuevos desafíos que atraviesa la educación superior en el siglo XXI, como así también los nuevos escenarios sociales, culturales y educativos demandan una formación docente inicial sustantiva y de calidad, como también requieren de una formación permanente del profesorado.

El desarrollo profesional alcanza a la docencia posibilitando el fortalecimiento de la enseñanza para los distintos niveles educativos y en particular para la investigación educativa.

El Plan Nacional de Formación Docente (2007) y la realidad argentina plantean importantes problemas relacionadas con las prácticas pedagógicas y la fragmentación-dispersión- del conocimiento, que se observa en general en la educación superior no universitaria.

Formar un docente transformador de sus prácticas como surge habitualmente en el discurso pedagógico presupone también un cambio de la práctica en la formación docente inicial, en la cual se ha observado un débil desarrollo de la investigación y de las experiencias pedagógicas para el mejoramiento de las prácticas docentes, hablamos aquí en especial de lo que acontece en los institutos de formación docente.

Por otra parte la cultura institucional de las escuelas primarias reclama espacios de reflexión-acción para resignificar procesos de transformación de las prácticas escolares.

En base a estos planteamientos el problema central de esta investigación se enuncia del siguiente modo:

- ¿Cuáles son las características y la dinámica de funcionamiento que presenta el campo de la práctica docente, a partir de los tres componentes que lo conforman: Práctica en terreno,

Herramientas de la práctica y Taller integrador interdisciplinario, en el marco del Diseño Curricular de la Formación Docente del Nivel Primario, del año 2007 de la provincia de Buenos Aires?

Este problema así definido de manera inicial, fue requiriendo de interrogantes más particularizados, en la medida que se fue avanzando en el trabajo en terreno, los que posibilitaron indagar el problema con mayor profundidad. Dichos interrogantes son:

- ¿Cómo se construye en el campo de la práctica docente, el posicionamiento del docente en la formación y en particular cómo se lo prepara para atender a las diferencias?
- ¿Cuáles son las problemáticas y fortalezas que surgen en la implementación del campo de la práctica docente, en el marco del Diseño Curricular de la Formación Docente del Nivel Primario, del año 2007 de la provincia de Buenos Aires?

A continuación se formulan los objetivos de la investigación.

1.4 Objetivos de la investigación

Coincidimos con Rojas Soriano (1990) cuando expresa que: “Los objetivos permiten orientar el desarrollo de la investigación” (p.29).

Coherentemente con los interrogantes planteados en la formulación del problema, se enuncian a continuación, los objetivos. Se diferencia el 1 como objetivo inicial, del 2 y del 3 como aquellos que fueron surgiendo en el trabajo en terreno.

1.-Indagar y comprender las características y la dinámica de funcionamiento que presenta el campo de la práctica docente, a partir de los tres componentes que lo conforman: Práctica en terreno, Herramientas de la práctica y Taller integrador interdisciplinario, en el marco del Diseño Curricular de la Formación Docente del Nivel Primario, del año 2007 de la provincia de Buenos Aires.

Las cuestiones emergentes más específicas detectadas en ese movimiento espiralado, entre teoría y empiria, dieron lugar al planteamiento de los objetivos 2 y 3 focalizados en

aspectos más particulares, lo que permitió indagar en profundidad y a la vez desentrañar toda la riqueza del problema objeto de estudio y que a continuación se mencionan:

2.-Conocer y comprender cómo se construye en el campo de la práctica docente, el posicionamiento del docente en la formación y en particular cómo se lo prepara para atender a las diferencias.

3.-Identificar las problemáticas y fortalezas que surgen de la implementación del campo de la práctica docente en el marco Diseño Curricular de la Formación Docente del Nivel Primario, del año 2007 de la provincia de Buenos Aires.

1.5 Relevancia de la investigación:

- Relevancia científica: Se estima que esta investigación puede resultar un aporte, al avance del conocimiento sobre el desarrollo curricular en la formación docente de grado y en especial en el campo de la práctica docente como forma de organización y gestión interdisciplinaria, compleja, dinámica y articuladora.
- Relevancia social: El valor del estudio realizado está vinculado a la comprensión de la complejidad de estos fenómenos educativos-sociales, propiciando la transformación de las culturas institucionales mediadas por un lenguaje ético, valores y derechos humanos que incluye otorgarle valor y reconocer las diferencias.
- Relevancia pedagógica. El problema que se investiga busca generar conocimiento pedagógico acerca de la temática en estudio, ampliando el conocimiento y la comprensión de los procesos formativos de docentes de educación primaria, como así también reconocer los principales aspectos que se deben considerar para su mejora.

Particularmente los resultados del estudio podrán iluminar al profesorado de Educación Primaria de un ISFD, de la provincia de Buenos Aires, para comprender la situación actual

del proceso de cambio en el Campo de las prácticas docentes con relación a la propuesta curricular y a su implementación.

En el siguiente capítulo se desarrollarán los antecedentes de la investigación, exponiendo aquellas investigaciones y trabajos relacionados con el problema objeto de estudio.

CAPITULO 2

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Indagar sobre los antecedentes que traten en forma total o parcial el tema relacionado a nuestro estudio nos remite a Samaja (1999) cuando señala que nunca hay que ignorar lo que otros hayan producido antes sobre estas cuestiones.

A partir de lo indagado definimos dos clases de antecedentes los **teóricos** y los de **campo**. Los teóricos son todos aquellos antecedentes que surgen de fuentes como libros, que exponen teorías o ideas sobre un tema en particular, y los de campo son todas aquellas investigaciones que se hacen con sujetos o bien de tipo experimental, donde se recaudan información descriptiva, dado el carácter de investigación cualitativa que buscamos.

El presente capítulo propone una organización de los antecedentes en dos grandes temas situados cada uno de ellos en tres niveles: antecedentes de carácter internacional, antecedentes de carácter latinoamericano y antecedentes de carácter nacional.

El primer tema está vinculado con los enfoques formativos de la práctica docente. La indagación fue recuperando información en relación a la formación de grado de profesorado, en un intento de incursionar lo que se había ya estudiado sobre la práctica docente y la práctica de la enseñanza en los profesorados de educación primaria.

Un segundo tema se focaliza en la formación en las prácticas que toman en cuenta las diferencias de los sujetos y los posicionamientos que se van construyendo en relación a la inclusión educativa.

Tanto los antecedentes de campo como los teóricos, anteriores a nuestro estudio fueron, seleccionados teniendo en cuenta la temática de esta tesis, pero ello no quiere decir que sea una búsqueda acabada dada la multiplicidad de información con la que nos encontramos.

2.1 Los enfoques formativos de la práctica docente.

2.1.1 Antecedentes de carácter internacional:

El sondeo de antecedentes nos llevó hasta las últimas décadas del siglo pasado, décadas del 80' y 90', encontrando que De la Torre (1993) habla que en la década de los 70', en España, empieza a interesar el tema de la formación del profesorado con motivo de una importante reforma educativa, considerando que cualquier reforma lleva implícita la necesidad de formar a los docentes. Este investigador refiere que en esa década la formación en las prácticas se caracterizó por ser técnica, de competencias, y destrezas concretas, ya sea en programación, en el manejo de audiovisuales, en dinámicas de grupo o en la observación de las conductas en el aula. Siguiendo a este autor, las innovaciones producidas en las décadas siguientes, la de los 80', respecto a la formación del profesorado, la preocupación estuvo más puesta en la formación permanente que en la formación inicial, motivada por las constantes adaptaciones del profesorado a los cambios de modelos educativos, contenidos curriculares, metodologías y/o nuevas tecnologías.

El avance del conocimiento en las publicaciones actuales, está iluminado por anteriores investigaciones que hablan de modelos de profesor relacionados con los diferentes paradigmas que atravesó la formación docente, encontrando abundante literatura en la que adquieren notable protagonismo, en los finales del siglo XX, Pérez Gómez(1993), Imbernòn (1994), Villar Angulo(1990), entre otros, coincidiendo con cuatro líneas básicas que influenciaron las prácticas docentes: la tecnológica, la cognitiva ,la reflexiva-práctica y la socio crítica. Dada su connotación de evolución y continuidad, podríamos nombrar los estudios vinculados al desarrollo profesional de los profesores, llevados a cabo por Miguel Díaz (1998;) Pérez Gómez (1999) y por Barquín Ruiz (1999) quien profundiza un poco más en el tema con su obra “Hacia un modelo de formación del profesorado crítico, complejo y global”, trabajo con el que pretende señalar algunos de los nuevos retos y

nuevas perspectivas de la función docente que aparecían en el horizonte del segundo milenio como consecuencia de que la escuela también estaba sufriendo los efectos del cambio social y económico ,y por extensión el trabajo y el rol del docente debería ser revisado.

Consideramos de suma relevancia a Ángulo Rasco (1990), por su riqueza, por el aporte a este estudio, y por la complementariedad de los planteos que realiza en su trabajo “Investigación- acción y curriculum”. En este trabajo nos encontramos con una nueva perspectiva de la investigación educativa: investigación en la escuela. El estudio desarrolla las implicaciones del curriculum práctico y para ello se trazaron dos objetivos clave, el primero analiza y expone las características de la investigación-acción como proceso epistemológico, como proceso de cambio social y educativo, y como compromiso ético. En segundo lugar se conecta la investigación - acción y el curriculum no sólo para describir las potencialidades de la primera en su desarrollo, sino también aquel proceso por el cual se puede indagar las conexiones y relaciones del curriculum con la práctica que configura. Se enfatiza la importancia del desarrollo profesional del docente como profesor investigador lo que supone un replanteamiento de la estructura curricular y su desarrollo.

Vemos como estos antecedentes, en la transición del siglo XX al XXI, defienden planteamientos integradores que también se encuadran en lo que Cerdán y Grañeras (1998) han denominado crítico u orientado a la indagación y según parece la revisión crítica que hacen estos autores, es la tendencia más actual y apropiada para la transformación de la enseñanza.

En la selección de estos autores y trabajos mencionados, encontramos que hay una nueva imagen del maestro como profesional reflexivo que une comprensión y acción a través de la práctica diaria.

Los antecedentes mencionados son considerados válidos para nuestro estudio y a éstos sumamos otros desarrollados en Francia, hace más de una década y vigentes en nuestra época, viendo que en general los mismos guardan un gran interés por el estudio de la articulación entre teoría y práctica, y procesos de investigación -acción que puedan tener lugar en los trayectos formativos.

A continuación tomamos como base las experiencias de campo llevadas a cabo por Gilles Ferry (1999) y Philippe Perrenoud (2004).

Ferry (1999) llevó a cabo una investigación comparada de diferentes dispositivos de formación de enseñantes que se implementan en Francia, Dinamarca, Inglaterra, Suecia, Québec y los Estados Unidos, y busca estudiar aspectos que articulen la teoría y la práctica en los sistemas educativos de esos países. Del estudio efectuado, sus resultados desprenden que hay tres tendencias de modelos de formación docente que vinculan teoría y práctica: un modelo centrado en las adquisiciones, otro centrado en el proceso y un tercero que se centra en el análisis.

En cuanto al ‘modelo de formación centrado en las adquisiciones’ expresa que “reduce la noción de formación a la de aprendizaje [...] el proceso de formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, comportamientos, actuaciones o habilidades” (p.70). Según Ferry, este modelo implica una concepción de la relación teoría-práctica donde la práctica es una aplicación de la teoría. La teoría designa aquí, no sólo los conocimientos transmitidos sino que pone peso a la ejercitación, significada como prácticas para alcanzar un conocimiento; prácticas de ejercitación distanciadas de la situación real. Este es un modelo que forma docentes competentes en la organización de los contenidos, los tiempos, el sistema de roles y de hábitos que deben

ejecutarse, pero al mismo tiempo se observa que da lugar a la implementación de ‘métodos activos’ y desarrollo de la autogestión.

En el ‘modelo de formación docente centrado en el proceso’ se trabaja con modelos de roles que tienen que ir desarrollando los estudiantes durante las experiencias sociales e intelectuales que se lleven a cabo dentro del campo profesional o fuera de él. Hace foco en el desarrollo de la personalidad, alternando teoría-práctica, ambas dimensiones con un ‘saber hacer’, y reflexionando sobre las acciones entendiendo que “el momento teórico es a la vez formalización de la experiencia práctica, apertura del campo de representaciones y anticipación sobre otras experiencias” (p.76). Se perciben en este modelo docentes animadores, consejeros pedagógicos y orientadores que muchas veces caen en la rutina de sus experiencias.

El ‘modelo de formación centrado en el análisis’, postula un planteo constante de “desestructuración - reestructuración del conocimiento de la realidad”, pues su objetivo es ‘saber analizar’ entendiendo que una vez logrado esto, este saber se traslada a otras instancias. El ejercicio del análisis comienza en el trabajo de la formación, porque se interroga la realidad y la perspectiva de la propuesta educativa. Así, Ferry, sostiene que la vinculación teoría-práctica se enfoca desde la regulación, pues “el ir y venir entre la teoría y la práctica que contempla el modelo centrado en el proceso, y que hacía coincidir con la alternancia campo-centro de formación, aquí se ve intensificado y estableciendo el ritmo del proceso en todos los sitios de la formación” (p.79). Los futuros maestros estarán preparados para elaborar ellos mismos los instrumentos de su práctica y los medios de su formación.

Estas tres tendencias bien diferenciadas por Ferry plantean la articulación teoría práctica con lógicas de resolución diferentes.

Por su parte, Philippe Perrenoud (2004) efectúa una investigación sobre cómo ha ido evolucionando el enfoque de ‘la práctica reflexiva’ en las profesiones y en la docencia, conocida con el título “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”. Toma en cuenta la evolución histórica, considerando pedagogos anteriores y aportes interdisciplinarios del siglo XX, poniendo en evidencia los principios que debieran orientar una “práctica reflexiva para una docencia profesionalizante” en este tiempo.

Es así que apela a los siguientes autores: a Claparede (1912) quien funda el conocimiento establecido por la investigación; a Dewey (1933) por su reflexión-acción; y Schön (1983) con su epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción, enfrentando los modelos de los años setenta y ochenta, aquí la ciencia ofrecía una base de conocimientos suficientes para una acción racional, y de allí, que la práctica reflexiva haya inspirado numerosos métodos de formación en los países anglosajones. Perrenoud también refiere que la fenomenología, interaccionismo, etnometodología y hermenéutica han favorecido la ruptura con el conductismo y el positivismo.

En su estudio analiza y plantea “el paradigma integrador y abierto del practicante reflexivo de la profesión docente”, destacando el carácter permanente de la postura reflexiva del profesional que se inscribe dentro de una relación analítica con la acción, como una forma de identificarse con esta práctica.

Perrenoud destaca que la formación inicial, debe ser instancia clave de ‘práctica reflexiva’, teniendo en cuenta, que “el análisis de la práctica, el trabajo sobre el habitus y el trabajo por situaciones-problemas son dispositivos de formación que tienen como objetivo desarrollar la práctica reflexiva [...] Es importante reorientar las formaciones temáticas, transversales, tecnológicas, didácticas e incluso disciplinarias (sobre los conocimientos que hay que enseñar) en dirección a una práctica reflexiva, y convertir esta última en el hilo

conductor de un procedimiento clínico de formación, presente desde el principio al fin del recorrido” (p. 23).

La clave que señala para la formación docente se refiere a que “el saber analizar es una condición necesaria, pero no suficiente de la práctica reflexiva, que exige una postura, una identidad y un habitus específico” (p. 23), expresión que denota un análisis en un nivel operativo más profundo del que planteaba Ferry.

Uno de los primeros aspectos que destaca como fundamento de la profesionalidad docente es el paso “de la reflexión en la acción a una práctica reflexiva”, que implica dejar tiempo y espacio para un procedimiento clínico, la resolución de problemas y el aprendizaje práctico de la reflexión profesional, articulando tiempos de intervención sobre el terreno y tiempos de análisis, de allí que propone multiplicar las ocasiones para que los estudiantes en las aulas y en prácticas se forjen esquemas de reflexión y de regulación.

El autor con su estudio plantea claramente los principios que orientan hacia una reflexión profesionalizante sobre la práctica, que son retomados como conceptos en nuestro marco teórico.

Lo más cercano en el tiempo que hemos encontrado a nivel internacional son los estudios realizados por Muñoz y Lezcano Barbero (2012) quienes valorizan en los procesos formativos el carácter contextual, organizativo y orientado al cambio, resaltando la importancia de asumir una permanente actitud de indagación y búsqueda de soluciones y donde el compromiso no es sólo del profesor, sino de todas las personas que tengan relación con la institución educativa, dejando atrás el individualismo que caracterizó a la formación.

2.1.2 Antecedentes de carácter latinoamericano:

En la región de América Latina se han ubicado investigaciones más bien comparadas con la evolución de las políticas de formación y los enfoques formativos de las últimas décadas, especialmente centralizadas en la formación del profesorado en nivel primario.

Inicialmente se consultó la base de datos BIB de la Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, que dispone de producciones específicas para la región, con el descriptor “Formación docente en América Latina”. Entre las obras referidas a la formación docente y su vinculación con la práctica hay que destacar la página <http://www.unesco.org/Santiago>, que además, de lo que se presenta, se apreció la realización de un Programa Regional de Políticas de la Profesión Docente para toda América Latina.

Entre las publicaciones disponibles destacamos el trabajo de:

- Robalino Campos, Magaly; Körner, Anton, (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Santiago, OREALC.

Esta es una investigación comparada entre las características de los sistemas de formación docente de instituciones de Argentina, Alemania, Brasil, Chile, Colombia, España y Holanda. En la misma se señalan las innovaciones en los modelos de educación magisterial, a partir de experiencias específicas de instituciones que vienen trabajando en mejoramiento de dichas experiencias. Al respecto, refiere, que dichas instituciones formativas evidencian una “cultura innovadora”, entendiéndolo por ello, “el conjunto de actitudes, necesidades y expectativas, conocidas y compartidas por toda la comunidad escolar [...] que hace que el centro tenga una actitud positiva hacia los procesos de cambio y se encuentre personalmente comprometida con la mejora del proceso formativo y sus resultados” (Robalinos, Körner, 2006, 21). También destaca la gran correspondencia entre

la propuesta formativa y la organización institucional, que viabiliza la gestión de las innovaciones en la mejora, y plantean el aporte del desarrollo de competencias como enfoque superador de la formación en contenidos.

La progresión de las actividades es otra característica importante, muy vinculada a al campo de la práctica objeto de nuestro estudio. Así, la Universidad Profesional STOAS de Hertogenbosch (Holanda), en el primer año cuenta con cuatro semanas de prácticas, el segundo con ocho semanas, el tercero con seis meses y el cuarto año con tres días a la semana. El Instituto de Educación Superior de Mina Gerais cuenta con el proyecto Veredas de Brasil, donde los alumnos tienen 10 horas semanales por cada uno de los siete módulos que compone la formación, en 15 semanas anuales, con un total de 1.050 horas de prácticas pedagógicas, con observaciones participantes en el primer año y el segundo. En el tercero, realizan las prácticas grupales organizando los proyectos pedagógicos (p.35). Otra característica que se observa, es la asignación de prácticas en contextos escolares y sociales diferentes, como son el “comunitario, escolar y asistencial”, tal el caso colombiano ya citado, y con alternancia en los tres niveles de formación con niños de 0 a 3, de 3 a 6 y de 6 a 8 años. La calidad es resguardada por un conjunto de articulaciones entre las instituciones formadoras y agentes que actúan como supervisores o garantes de dicha calidad formativa (p.37).

También, se evidencia, que las prácticas ocupan un lugar destacado del plan curricular, cuestión coincidente con la centralidad del campo de la práctica que ocupa nuestro estudio. Así, la experiencia práctica en la Universidad STOAS es del 60% y en la Universidad Autónoma de Madrid llega al 40 %. Otra dimensión a tener en cuenta está dada por la investigación como instancia formativa de la docencia, que se aprecia en los planes de estudio, asumiendo tres roles: “por un lado, la investigación, en forma de metodología, como una materia en el currículo de formación docente para formar a docentes-

investigadores. Por otro, a través del desarrollo de investigaciones por parte de los formadores de formadores [...] para mejorar su docencia y contribuir a la mejora de la educación; y, por último, la investigación como recurso didáctico en la formación de docentes” (p.39), indicadores relevantes para nuestro trabajo.

Por otra parte, se consultó en la Biblioteca Digital del Centro de Recursos Documentales e Informáticos (CREDI) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Revista Iberoamericana de Educación, versión digital, determinando como relevante el estudio de Allevato, Cristina; Gawiansky, Cinthia; Pogré, Paula (2004) conocido como Estado del arte: Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Argentina, Chile y Uruguay. Santiago Pro Educa. GZT.²

Es una investigación comparada sobre la realidad de los sistemas formativos de América Latina, profundizando el estudio sobre la Formación Docente en Argentina, Chile y Uruguay. La misma presenta las características de los sistemas formativos docente de los países mencionados en la actualidad, teniendo en cuenta la perspectiva histórica, los procesos que constituyen la carrera docente, qué prioridades han adoptado en la actualidad dichos subsistemas educativos. Al efectuar un estudio de comparación, se identifican tendencias, tensiones, problemáticas y alternativas en común entre los sistemas de formación docente, que señalamos como aspectos relevantes del estudio:

- Autonomía versus regulación del sistema.
- Academicismo y atención a necesidades del sistema educativo.
- Calidad versus equidad en el acceso a la formación.
- Relación entre instituciones formadoras y sistemas educativos.
- Relación entre teoría y práctica.
- La relación entre contenidos pedagógicos y disciplinares.

² En http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf

- Organización institucional y articulación formativa.

También se consultó la base de datos del Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), donde el Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente efectúa desde hace varios años diversas investigaciones y programas para el fortalecimiento del subsistema formativo. Entre las producciones se aprecian varias obras de Denis Vaillant sobre la formación docente latinoamericana, donde varias corresponden a estudios propios de PREAL, que caben mencionarlas:

- Vaillant, Denise (2002). Formación de Formadores. Estado de la Práctica. Santiago (Chile), PREAL, N° 25 y de la misma autora en 2004 Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Santiago (Chile), PREAL, N° 31, Diciembre.
- Vaillant, Denise; Rossel, Cecilia (ed.) (2006): Maestros en escuelas básicas en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión. Santiago (Chile), PREAL.

Estas obras son fruto de investigaciones u estudios comparados. El último que se ha citado, compara aspectos del subsistema formador de Argentina, Colombia, El Salvador, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay, destacándose una mayor conciencia de que la formación inicial del maestro desempeña un papel clave en la determinación de la calidad y cantidad de nuevos docentes señalándose que:

“los programas cortos y los planes de estudio altamente teóricos suelen sacrificar la práctica en el aula y la preparación de las materias, aspectos fundamentales en la formación de buenos maestros. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos de escuelas multigrado y rurales” (Vaillant, Rossel, 2006, 253).

2.1.3 Antecedentes de carácter nacional:

En nuestro país, se han ubicado diversos estudios sobre las prácticas docentes en la formación de grado vinculado con el análisis de las políticas educativas de formación docente, tanto desde un planteo analítico como desde una perspectiva histórica. Las

experiencias que dan cuenta de las mejoras de la práctica se dieron a conocer en diversos campos disciplinares o en su conjunto.

El primer rastreo parte de las fuentes documentales impresas seleccionando a autores/as que con su publicación contribuyen a nuestra tesis, y las mismas fueron organizadas en relación al tiempo de publicación, de ahí que se mencionan desde las más cercanas hasta las que nos resultaron significativas en el tiempo más alejado, pero de ningún modo consideradas absolutas.

Gloria Edelstein es una de las principales referentes del país en temáticas referidas a la formación docente, el análisis y la investigación de las prácticas de la enseñanza.

Actualmente, dirige el proyecto “Nuevas regulaciones en materia curricular para la formación inicial de docentes. Un estudio a partir de saberes, conocimientos y perspectivas en los campos pedagógico, filosófico y psicológico en la Jurisdicción Córdoba.” El interés principal es analizar saberes, conocimientos y perspectivas en los tres campos mencionados, tanto a partir de lo planteado en los nuevos diseños jurisdiccionales como desde las resignificaciones realizadas por los profesores.

En este proyecto encontramos que en uno de sus recortes focalizan en la formación de docentes de institutos de nivel inicial y primario, ya que son los primeros que ponen en marcha los nuevos diseños, aprobados en 2008, ampliando la indagación a los institutos que forman profesores para el nivel medio. Estudiar las currículas -Planes de Estudios- y los cambios que en los mismos se van produciendo, en cualquier institución, en cualquier contexto, en cualquier nivel del sistema, es considerado un analizador muy potente para dilucidar cuáles son los saberes y los conocimientos que se legitiman como valiosos en determinado momento para formar a quienes están en proceso de formación.

Entre los avances de estos estudios encontramos en la revista Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975 (en línea). Abril de 2015, un informe de Gloria

Edelstein que titula: “La enseñanza en la formación para la práctica”. La autora parte de las regulaciones que dieron lugar a reformulaciones de Planes de Estudio para carreras de profesorado de diferentes disciplinas, niveles y modalidades en uno de los dos subsistemas de formación superior, aclarando que se dieron en los ISFD y no así en las universidades al menos en términos genéricos.

Estas cuestiones, desde la perspectiva de la investigadora, son propicias para instalar el debate en los sujetos y las instituciones formadoras de docentes.

Dice Gloria Edelstein (2015):

El campo de la práctica, es decir, las unidades curriculares destinadas al trabajo en relación a prácticas educativas en sentido amplio y, particularmente, a las prácticas docentes y de la enseñanza, han logrado un lugar plenamente legitimado en los planes de formación de docentes, un importante reconocimiento respecto de su incidencia en los procesos de formación. Se constituye así una instancia favorable para socializar experiencias y desarrollos conceptuales que permiten profundizar los avances que sin duda hemos logrado respecto de la temática (p.2)

En relación a la formación en y para la práctica, en sus análisis expone algunas ideas que viene sosteniendo y que quedaron plasmadas en el Campo de la Práctica Docente en los Diseños para la Formación de Docentes de diferentes niveles y modalidades en la jurisdicción Córdoba, generados desde la DGES, entre las que señala:

- Qué el campo está integrado por unidades curriculares que posibilitan en el alumno/a una aproximación de intervención profesional y al conjunto de las tareas que le corresponderá asumir.
- La residencia es pensada como la que cierra el trayecto de formación “concebida ésta como el período de profundización e integración del recorrido formativo”(p.3)
- La enseñanza en este campo sirve para salir de la formación intramuros y pasar a una formación contextual permitiendo al estudiante-maestro-profesor reconocer los escenarios donde se mueve.

- El Campo de la Práctica, “requiere una construcción multidisciplinaria factible a partir de la necesaria integración de aportes de los Campos de la Formación General, la Formación Específica y los relativos a las unidades curriculares que remiten a las problemáticas particulares de los niveles para los que se forma.”(p.6)
- Recupera el enfoque socio-antropológico, considerando la etnografía en la investigación educativa redefiniéndola.

En síntesis, la enseñanza en la formación para la práctica enfatiza la idea de profesores que se constituyan en estudiosos de sus enseñanzas, que habla de una nueva cultura del trabajo profesional, pasando de la subordinación como históricamente se enseñó para hacer hincapié en la enseñanza autónoma, contextualizada y construida en base al “asociativismo docente”, según lo refiere Edestein.

En segundo lugar, se navegó por sitios del Ministerio de Educación de la Nación, particularmente <http://www.me.gov.ar>, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente y la Dirección Nacional de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa, ubicando una producción de estudio comparado de los subsistemas de formación docente entre países americanos y europeos. Este estudio, que se agrega a la lista ya mencionada constituyó en un aporte para la determinación de las orientaciones que la formación docente ha ido adoptando en los últimos años en la Argentina. Consultado el sitio del Instituto Nacional de Formación Docente Continua (INFoD) y la realización del Seminario Internacional entre el Ministerio de Educación y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en 2003, con el lema “La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI”, que sirvió de fuente inspiradora para la reforma y profundización de las políticas de formación docente en la República Argentina en los últimos años.

En tercer lugar, se orientó la búsqueda de fuentes documentales e investigaciones sobre formación en la práctica docente en publicaciones y sitios virtuales de áreas de

investigación de las unidades académicas de Educación de las universidades e ISFD del país. En este sentido de formación e investigación en Argentina y Latinoamérica volvemos a destacar las trayectorias investigativas de Souto (1999), Sanjurjo (2003), sumando a Terigi (2006), Vezub (2007).

En particular, se identificaron diversas investigaciones argentinas llevadas a cabo en la última década sobre la formación docente que focalizan algunos aspectos que se vinculan con esta investigación y ayudan a entender la evolución y los cambios en la cultura profesional docente que tiene que ver particularmente con el desarrollo del currículo y las transformaciones que se pretenden llevar a cabo:

- Litwin, (2007). La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria. Este trabajo es la continuación de dos anteriores, donde se reconoció una agenda clásica para la didáctica, compuesta por categorías recurrentes (objetivos, contenidos, método, actividades y evaluación), y criticada por su carácter prescriptivo e instrumental. Luego, fue seguida por el estudio de las variaciones narrativas de las clases expositivas de los docentes, en el marco del análisis de las perspectivas de la clase reflexiva, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la dimensión moral. Ahora se estudian las situaciones en las que se expresa la sabiduría práctica del docente, aquellas que ponen en juego la intuición al romper con los tratamientos disciplinados e incluyen perspectivas humanistas, que van más allá de los campos disciplinares de referencia. Esta investigación es llevada a cabo desde un enfoque crítico interpretativo y se propone dar lugar al desarrollo de nuevos constructos teóricos en el marco de una nueva agenda para la Didáctica
- Alliaud, Andrea y equipo. Proyecto UBACYT 2008-2010. Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional. El proyecto se propone comprender e interpretar dimensiones

vinculadas con la construcción social del saber pedagógico y contribuir al debate especializado sobre la formación docente. También, analiza las prácticas y estrategias que ponen en juego los docentes cuando documentan narrativamente sus experiencias, así como los contenidos y núcleos significativos del saber pedagógico que construyen a través de sus relatos. Además, busca conocer la naturaleza de las experiencias formativas y saberes pedagógicos elaborados por los docentes a lo largo de su trayectoria profesional.

- Marta Souto (2007), junto con otros académicos del interior de nuestro país, en la jornada de intercambio nacional e internacional³, realizada sobre formación docente la autora desafía a pensar no solo en lo no dicho de la formación, sino de lo silenciado u obturado por las propias necesidades de legitimación de las políticas educativas. En su conferencia, la autora da cuenta de cuestiones teóricas pero conceptualizadas desde las prácticas, la reflexión sobre ellas, en las investigaciones que ha realizado y su quehacer profesional. Habla de la complejidad haciendo un análisis de la formación y desde la acción de la formación para que nos interroguemos sobre lo epistémico, entendiendo lo epistemológico como las formas de conocer el conocimiento mismo y en este caso el conocimiento de la formación docente. (2009, p.13). Souto hace un análisis multireferenciado para conocer en este caso al mundo de la formación recurriendo a conceptos de E. Morín y de J. Ardoino, pensador francés que habla de multireferencialidad quien nos permite comprender la complejidad de la realidad, de su heterogeneidad, desde distintas ópticas, desde distintas perspectivas. (2009, p.17). En su trabajo la autora, plantea cinco indicadores para que veamos si estamos pensando a la formación desde la complejidad o si lo hacemos de un paradigma de la simplicidad, al decir de Morín: *la temporalidad; el sujeto y la subjetividad; la inclusión del otro; el trayecto y la*

³Jornadas de formación docente(2007) organizadas en forma conjunta por el doctorado de ciencias humanas y el departamento de filosofía y Ciencias de la educación, ambos de la Facultad de Humanidades de Catamarca

autoafirmación. A estos indicadores plantea el análisis de dos componentes más: lo didáctico y la relación contenido-contenente.

En cuanto a la formación docente en el plano de la acción, hace referencia a los conceptos de estrategia y de dispositivos de la formación docente. A la estrategia la analiza desde la obra fundamental de Morín *El método* y sobre esa base plantea el concepto de dispositivo, aclarando que éste último no debe ser impuesto sino es la respuesta de las demandas de formación, coincidencias entre Souto y Sanjurjo.

Estos conceptos alimentarán el marco teórico de nuestro estudio desde Souto cuando refiere que las acciones de formación son pensadas en términos de dispositivo, entendiendo que los mismos ponen en manos del formador su creación e invención, y en manos de los sujetos en formación trabajar la autonomía de su formación, el desarrollo personal-profesional autorizando a los sujetos en el ejercicio consciente de su acto-poder para la construcción de un posicionamiento docente frente a la educación. Este correlato teórico y analítico de estos dos planos (formación-acción) abre nuevas perspectivas a la formación docente.

- Liliana Sanjurjo (2009) y sus líneas de investigación señalan como uno de los problemas centrales, el bajo impacto que la formación inicial ha tenido sobre la práctica que llevan a cabo los docentes en los diferentes niveles educativos. Junto con su equipo de trabajo proponen revisar profundamente los enfoques y dispositivos con los que se vienen trabajando en los profesorados de formación docente. Lleva a cabo diversas acciones para comprender más de cerca de cómo se construye el “conocimiento práctico y como se lo puede favorecer desde la formación sistemática” (Sanjurjo, 2009,p.8).El proyecto de investigación es conocido como PICTO (Proyectos de investigación Científica y Tecnológica Orientados al Conocimiento Del Sistema Educativo Nacional) desarrollando la investigación sobre la construcción del conocimiento profesional docente en los

primeros procesos de socialización profesional, situados en la zona sur de la provincia de Santa Fe y en las instituciones del medio. De la misma participa la cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación (UNR) e institutos de formación docente de la zona.

Sanjurjo retoma teorías ya construidas por otros autores entre los que podríamos mencionar: Schön, 1992; Pérez Gómez, 1995; Stenhouse, 1984; Perrenoud, 2006; Jackson, 1968; Freire, 1970; Bourdieu, 1991; Souto, 1993, 1999; Morín, 1994; Davini, 1995; Edelstein, 1999; para indagar situaciones que se presentan en la práctica sobre cuestiones tales como “qué se entiende por reflexión, sobre qué se reflexiona o puede reflexionar el docente, cuándo lo hace, cómo lo hace y cuándo se aprende” (Sanjurjo 2009, p.40) y sobre qué dispositivos se puede favorecer ese aprendizaje, teniendo en cuenta que esos dispositivos se presentan como alternativas entre muchas otras posibles. El grupo de investigadores que acompañan a este proyecto, consideran a la investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes (Alfonso, 2009) otorgándole ese mismo carácter al taller (Hernández, 2009) y a los ateneos didácticos como espacios de formación de socialización de las prácticas (España, 2009). Vemos que el estudio ha podido impactar en las producciones teóricas de nuevas investigaciones, como también en las decisiones políticas y convicciones personales de los docentes que tienen a cargo la formación en las prácticas, siendo un gran soporte para nuestra tesis.

- Álvarez M.C y Cometa A.L. (2010) dan a conocer la producción final correspondiente a la carrera de posgrado Especialización Educación Superior UNSL, titulada “Una perspectiva crítica en los escenarios complejos de la formación de formadores”. En su capítulo 1 (uno) al contextualizar las instituciones universitarias y los institutos de educación superior desde el marco legal, las autoras nos permiten ver qué impacto han tenido la LES (Ley de Educación Superior) y LEN(Ley de Educación

Nacional) en el nivel superior en particular, y en el resto de los niveles educativos en general y como las políticas educativas implementadas por el gobierno argentino en estos ámbitos, particularmente en la formación docente van transitando un camino que supone el cambio de la historia en los ISFD(Institutos superiores de formación docente como formación no universitaria).El estudio de referencia desprende que a partir de la reforma curricular las carreras de formación docente de grado siguen los estándares internacionales de una duración de 4 años. También alude al Plan Nacional de Formación Docente (2007), pensado a mediano plazo entendiendo, en ese momento que tal plan no alcanza para superar los problemas detectados y las estrategias pensadas para la formación docente, considerando que determinaría repensar urgentes ajustes desde los diferentes niveles de ejecución como de los actores del sistema. Los planes Nacionales de Formación Docente posteriores al 2007 y a la fecha de la realización de este estudio fueron concretando en los ISFD prácticas de planificación estratégica con monitoreo y evaluación permanente del proceso de formación docente inicial y continuo, con la participación, articulación y compromiso responsable de actores e instituciones, quedando cuestiones para consolidar tales como el desarrollo de competencias específicas de la práctica docente y la sistematización de las prácticas de investigación pedagógica tanto en la formación inicial como en la formación continua⁴.Las mismas autoras hablan de la necesidad de hacer frente a esta problemática y entienden que de lo que se trata aquí no es de una reforma programática sino paradigmática siguiendo las ideas de Edgar Morín (2001). En el capítulo 2(dos) (p.16-18) el estudio hace un cuadro comparativo entre las perspectivas epistemológicas, psicológicas y didácticas de la modernidad y la post-modernidad lo que nos permite comprender la formación docente desde perspectivas hegemónicas bajo los

⁴Consulta http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/167-12_01.pdf.- Ministerio de educación, Instituto nacional de formación docente, Plan Nacional de Formación Docente (2007-2010 ; 2011 ;2012-2015)

modelos tradicionales para construir una didáctica desde perspectivas alternativas. De esta comparación emerge la interacción de modelos hermenéuticos, socio-críticos y reflexivos, relacionando la historia del docente y su formación en tiempos complejos, considerado en nuestro estudio.

Sumado a lo que venimos desarrollando, otro antecedente lo enmarcamos en el Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela y el Instituto Nacional de Formación Docente. El contexto y los sujetos que escriben en este colectivo acercan una mirada entre la relación que existe entre investigación, el mismo proceso retrospectivo y prospectivo del trabajo docente, asumiendo desde el inicio la reflexión misma. Las miradas y los planteos que se despliegan en el colectivo no solo muestran posicionamientos tomados de los docentes argentinos que hacen investigación desde las escuelas, sino que son preguntas, interrogantes, conflictos, controversias y discusiones donde toma lugar la palabra del otro, que forma parte de este colectivo y que pueden significar puntas para continuar el debate. Este grupo de investigadores en el año 2009 publica sus primeras experiencias bajo el título de Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones, editado por Noveduc, Buenos Aires y Ediciones Novedades educativas de México S.A.

En su capítulo sexto se presentan diferentes modos de producción del conocimiento, diferenciando a uno de ellos, que tiene un importante desarrollo en la Argentina, como es el caso de las “narrativas de docente”, de otros que tienen mayor tratamiento en diferentes países, como es el caso de los talleres de maestros en México y las expediciones pedagógicas en Colombia. Las narrativas docentes se enmarcan en

un programa de documentación pedagógica y memoria docente como modo de producción de conocimientos en el que se desarrollan procesos de reconstrucción del saber pedagógico puesto en juego en las prácticas de los docentes, donde las narrativas se presentan como un modo de comprensión de los fenómenos sociales y en una manera especial de contar la historia.(p.17)

Consideramos que este programa contribuye a nuestro estudio por los aportes que el mismo da sobre la narrativa docente e investigación educativa, entendiendo la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como indagación del mundo escolar, el artículo fue elaborado por el Equipo del Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente, Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires.

Destacamos tres aspectos relevantes que se mencionan en el mismo:

- 1.-La indagación narrativa y la transformación de las prácticas docentes.
- 2.-Documentación narrativa de experiencias pedagógicas y construcción crítica de las prácticas docentes.
- 3.-La producción e interpretación de relatos pedagógicos a través del dispositivo de documentación de experiencias pedagógicas.

El primer aspecto refiere que el cambio va a ser posible a través de las descripciones y auto descripciones bien densas sobre lo que “hacen, piensan, y dicen los docentes y otros actores escolares” (p.20).Hace mención sobre los fenómenos, objetos y actores y relaciones cotidianas observadas, aludiendo que tienen que tener un tiempo y espacio colectivo para nombrare y decirse como una manera de “escribir el mundo” permitiendo construir colectivamente una nueva identidad docente. Con las narrativas dicen que traen con sus relatos la escena y los elementos críticos del contexto histórico y social donde la práctica se desenvuelve, pudiendo imaginar otra educación, otra escuela y otras prácticas docentes.

El segundo aspecto resalta la importancia de la lectura para leer esos relatos y a partir de allí interpretar y hacer los comentarios pedagógicos, ubicando los elementos dispersos y aislados de la memoria en una sola trama que le da sentido. En la Argentina este tipo de experiencias se viene desarrollando desde el año 2000.

El tercer aspecto mencionado establece la diferencia de los relatos narrativos y los documentos narrativos pedagógicos, explicando que éstos no se producen en forma

espontánea sino en condiciones bastante específicas, en el marco del dispositivo de trabajo que regula tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos para su producción. Los talleres y procesos de documentación narrativa siguen un itinerario relativamente preestablecido y guiado por un equipo de coordinación e investigación. Sintetizando este recorrido podemos nombrar sus distintas fases de la siguiente manera:

- Generar y sostener condiciones institucionales y habilitaciones en los sistemas escolares y las escuelas.
- Identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas y experiencias escolares a relatar y documentar.
- Escribir y reescribir distintos tipos de textos y versiones sucesivas de relatos de la experiencia pedagógica a documentar.
- Editar pedagógicamente el relato de la experiencia.
- Publicar el relato de la experiencia pedagógica.
- Hacer circular los documentos narrativos de experiencia pedagógicos.

En el ámbito de la provincia de Buenos Aires, también se conocen investigaciones que han impactado en el la práctica docente, cuyos referentes nombramos a continuación:

- **Huergo Jorge (2005)** hace pública su tesis de Maestría en la editorial de la Facultad de periodismo y comunicación de la UNLP, tesis que presenta una genealogía de Comunicación haciendo un rastreo de algunos anclajes político- culturales; en principio, este trabajo tenía una pretensión acotada: rastrear la constitución latinoamericana del campo teórico-práctico que Huergo daba en llamar Comunicación/Educación –en franca diferenciación con nociones tales como “comunicación educativa” o “educación”⁵.

⁵sustituir la cópula "y", de Comunicación "y" Educación, por la barra "/": Comunicación/Educación tiene como propósito la recuperación de procesos aunque se pierdan los objetos disciplinarios a costa de la posible ruptura con los «imperialismos» de las disciplinas y el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos donde surgen o se originan los problemas y las producciones teórica.

Lo que reconoce y fundamenta el autor es la ausencia de una recuperación histórico-crítica de la comunicación popular latinoamericana como práctica educativa y política. Nombrar en términos de política cultural la comunicación y la educación comienza por interrogar los modos en que se ha construido la articulación entre lo educativo y la cultura. Estos interrogantes se sostienen desde dos supuestos: Uno refiere a lo educativo ligado a «acciones estratégicas» que tienen por objeto a las «prácticas culturales» en general, y un segundo supuesto que la cultura no se puede comprender sin referirla y relacionarla con «lo político».

En la Tesis se analiza la articulación entre lo educativo y la cultura en los discursos de carácter teórico, llamando así a un conjunto de discursos interpretativos de las vinculaciones y articulaciones construidos a partir de diferentes referencias teóricas comprendidas en un contexto histórico y sociopolítico particular, configurando la genealogía del estudio (Sarmiento, Taborda) y la etapa fundacional, que focaliza los discursos de Paulo Freire y de la comunicación educativa intersubjetiva.

Estas referencias teóricas son las que tienen un fuerte impacto en la construcción del diseño curricular de Educación Superior (2007), particularmente en el campo de la práctica de Primer año en los profesorados de Educación primaria, Inicial y Especial; para esta tesis aportan a nuestra construcción teórica el que Huergo hace de los discursos de Paulo Freire, resaltando el sentido del diálogo y del universo vocabular. El tema desarrollado se centra en la pedagogía del oprimido cuyo foco es el del diálogo y considera que el mismo se nos revela la palabra como diálogo mismo.

El autor entiende al diálogo de dos maneras: como superador de la mera conversación o de las palabrerías (las palabrerías indican el “hablar por hablar” y el “decir lo que se dice”; lo que implica, a la vez, una ausencia de acción y de reflexión según Heidegger (1986). Para Freire hay una doble dimensión del diálogo: la acción y la reflexión,

articuladas entre sí. Claramente en la propuesta de Freire el alcance que tiene el diálogo en cuanto pronunciar la palabra, reconoce el «universo vocabular» entendido como un conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo; mientras que el «universo temático» contiene los temas y problemas que son más significativos para los educandos.

Huergo, autor de valiosas obras sobre comunicación/educación, en el contexto educativo identifica procesos comunicativos donde se trasmite conocimiento. Estos procesos pueden verse como procesos de intervención/ imposición o procesos comunicativos participativos, y dice de estos últimos, que a través del diálogo, el reconocimiento de la autonomía y capacidad de decisión de los educandos se construyen conocimientos compartidos.

Jorge Huergo (2003) destaca la importancia de conocer y reconocer a nuestro interlocutor en las prácticas educativas, situado en una comunidad cultural, con una historia, con determinados saberes y prácticas incorporadas y con modalidades particulares de expresar sus experiencias. Según este autor el desarrollo de prácticas educativas que reconozcan al interlocutor y sus códigos implica colaborar con el alumno en la ampliación de horizontes dando significado a la construcción de nuevos saberes. Reconocemos que estos aportes teóricos emergen en la construcción de nuevos diseños curriculares para la formación docente de la provincia de Buenos Aires a partir del 2007, que consideramos para nuestro objeto de estudio.

- **Cura, Rafael (2008)**, en la ciudad de Bahía Blanca llevó a cabo un estudio sobre la articulación entre teoría y práctica en la formación docente, en el marco de los cambios de orientaciones de políticas educativas de nuestro país y de la provincia de Buenos Aires. El estudio lleva a cabo un análisis de las tendencias y características que adopta la formación

docente a partir del 2008 con el nuevo diseño curricular y su gestión, contextualizado en distintos ISFD de Bahía Blanca.

El trabajo compara los distintos planes de formación del profesorado de Educación Primaria desde 1997 al 2007 encontrando que los nuevos planes de los institutos continúan e intensifican la función articuladora que la Práctica Docente intentaba en los diseños curriculares desde hace diez años. Y agrega que esa articulación se consolida en cuanto a la organización de sus estructuras y el aumento de la carga horaria.

- **Menghini, Raúl (2013)** publica un artículo en *Olh@res*, Guarulhos, v. 1, n°1, p. 40-63, titulado “La formación práctica en instituciones formadoras de docentes en la Argentina”. En el artículo resume un estudio realizado en la Universidad Nacional del Sur, problematizando la formación práctica de los docentes en la Argentina, a partir del reconocimiento de la tensión clásica entre la teoría y la práctica que atraviesa toda política de formación. Esta tensión reconoce una larga historia y se reactualiza ante nuevos escenarios y el desafío de plantear la renovación de los diseños curriculares para la formación del profesorado. Refiere que en la Argentina el Consejo Federal de Educación (CFE) ha emitido en los últimos años una serie de regulaciones que intentan aportar luz y orientaciones para lograr un cierto equilibrio entre la formación teórica y la práctica.

Parte de reconocer que el campo de la formación de docentes en la Argentina está compuesto por dos circuitos de formación: las universidades y los institutos superiores, cada uno con sus historias y lógicas formativas, políticas, organizacionales y curriculares. En la investigación realizada Menghini y su equipo toman dos casos para analizar cómo se presenta la formación práctica: los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires y los de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca), destacando cómo intentan resolver la tensión planteada en cada una de las instituciones formadoras.

Entre las conclusiones recuperamos la valoración que hace sobre el avance que ha tenido en términos curriculares la práctica docente, como eje articulador, integrador o vertebrador de toda la propuesta curricular, y la posibilidad de que los nuevos aspirantes a docentes se formen con una inserción temprana en la realidad de las escuelas, ya desde el comienzo de los estudios en el caso de las instituciones superiores provinciales formadoras de docentes. El autor observa que esta situación no sucede en el caso de las universidades, aludiendo a su tradición academicista, proyectando una mirada proactiva sobre esta situación cuando expresa que: “es posible que en los próximos cambios de diseños curriculares con motivo de los procesos de acreditación de los profesorados universitarios, haya un avance en tal sentido y los espacios de práctica logren ganar terreno”. (p.59)

Otro aspecto al que concluyen señala las limitaciones de las regulaciones nacionales o provinciales e incluso de los diseños curriculares, aseverado que éstas de por sí no cambian la realidad de la formación y que hace falta trabajar hacia adentro de las instituciones formadoras generando otra conciencia entre los docentes formadores para concretar la articulación de la formación teórica con la formación práctica

El estudio cierra poniendo la mirada en las posibilidades concretas para mejorar la educación y al respecto expresa que “en la medida que se logre formar docentes con sentido de realidad a la vez que sólidos en su formación teórica y con capacidad para enfrentarse críticamente a las problemáticas de la escolarización de niños y adolescentes”(p.60)

- **Kent, Nilda (2013)** para acceder al título de Especialista en pedagogía de la formación (UNLP), llevó a cabo un trabajo que aborda la problemática de la enseñanza en la carrera del Profesorado de Educación Inicial que se dicta en institutos superiores de formación docente, dependientes de la D.G.C.y E. de la provincia de Buenos Aires. El estudio pone de manifiesto la gran distancia entre lo que sucede en las aulas del nivel

inicial y las propuestas de los últimos diseños curriculares de la jurisdicción(2007), que intentan dar respuestas formativas más acordes a las demandas actuales.

Toma como categorías conceptuales: prácticas de enseñanza, instituciones, docentes, alumnos, formación y conocimiento. La autora considera la posibilidad de construir una *pedagogía de la formación*, entendiendo a la misma como un conocimiento en construcción, como un proyecto pedagógico compartido, según lo definido por Dicker y Terigi(1997) para superar las condiciones de reproducción acrítica, rutina de prácticas naturalizadas en los INSPD, situación que requiere condiciones de profesionalización de los docentes formadores.

Entre algunas conclusiones el estudio señala que en relación a la última reforma curricular de los profesados de educación superior, particularmente el profesorado para el nivel inicial, pareciera caracterizarse por su centralidad de la práctica, necesidad de trabajo interdisciplinario en la formación, vinculación con la labor docente, cierta autonomía institucional para determinar talleres formativos según propias necesidades, abriendo interrogantes ante la realidad concreta. Cabe acotar que el Diseño Curricular del Profesorado para el nivel Inicial toma como base estructural el Diseño del Profesorado para el Nivel Primario (2007) que es el que abordamos en nuestro estudio.

El cierre del estudio abre algunos interrogantes que plantea la autora para llevar a cabo con los docentes formadores mediante propuestas de investigación dado que no todos los docentes formadores fueron capacitados en la implementación de nuevos diseños y que los significados se construyen en los procesos de enseñanza que se llevan adelante en los institutos poniendo las creencias de los formadores en tensión.

2.2 La formación de las prácticas que toman en cuenta las diferencias de los sujetos y los posicionamientos que se van construyendo en relación a la inclusión educativa.

La formación docente ha ocupado un lugar preponderante en la agenda de las preocupaciones pedagógicas, en los intereses ideológicos y políticos que se condensan en torno a la educación como fenómeno social e inclusivo y, aunque parezca que lo sabemos casi todo acerca del profesorado en cuanto a su desarrollo profesional y su formación, los estudios se remontan a hace pocos años.

Una escuela inclusiva, que acoge a todos los alumnos, que cuenta con un trayecto vital de pocas décadas está suponiendo una de las mayores innovaciones educativas que hayamos conocido, según advierten numerosos expertos, lo que nos une a estas personas para seguir trabajando por una formación docente que pueda dar respuesta a las diferencias en las escuelas de todos los niveles educativos.

2.2.1 Antecedentes de carácter internacional

Tomando como ejemplo el ámbito europeo encontramos los siguientes autores:

- **Susinos Rada y Parrilla Latas (2005)** En su trabajo presentado bajo el título “La investigación de la formación docente y sus prácticas inclusivas vinculada a los modelos narrativos y biográficos” las autoras exponen algunas reflexiones e inquietudes que se derivan de investigaciones sucesivas que vienen realizando, que tienen que ver con las posibilidades y los límites de los modelos biográfico-narrativos en el marco de una investigación que se reconoce como inclusiva. En particular, las autoras se han centrado en el estudio de la exclusión escolar y social en jóvenes, analizada ésta desde un enfoque biográfico-narrativo. De la experiencia obtenida durante el desarrollo del trabajo investigador, han ido surgiendo algunas certezas y algunas incertidumbres que las autoras intentan dar respuesta con interrogantes claves. Para no perder de vista el eje de nuestro estudio, recortamos la lectura del estudio cuando las autoras intentan contar cómo consiguieron que la investigación inclusiva trascienda el ámbito de la discapacidad.

Las autoras parten de que el modelo inclusivo tiene su origen en los argumentos y las propuestas formuladas por los teóricos de la discapacidad, (Echeita, 2006; Arnáiz, 2003) si bien, hoy todo el mundo afirma que sus intenciones y propuestas no están restringidas a los grupos de personas con discapacidad, si no que se predica a todos los colectivos o individuos para quienes la participación y el sentido de pertenencia en las distintas instituciones sociales se ha visto limitado o suspendido. A pesar de ello, las autoras encuentran que los discursos sobre la inclusión no siempre han sido capaces de desligarse de su origen asumiendo una perspectiva más “inclusiva” sobre los intereses y reivindicaciones de todos los individuos o colectivos socialmente marginados, y que siga las tradiciones de la investigación en los diferentes ámbitos de la sociología y la pedagogía de la diferencia.

El propósito que siguieron Susinos Rada y Parrilla Latas fue la necesidad de que la investigación contribuya a ir construyendo un nuevo marco teórico que indague las conexiones epistemológicas y metodológicas en la construcción de identidades de colectivos en situación de desigualdad y riesgo de exclusión por razones culturales, de género, sociales y de discapacidad (en la escuela, en la sociedad, en la política educativa).

- **Sales Ciges, Auxiliadora (2006)** propone una nueva perspectiva de formación inicial del profesorado, que diversifica las estrategias metodológicas para atender a los diversos estilos de aprendizaje del estudiante, en coherencia pedagógica con el reto de apostar por un nuevo perfil de maestro o maestra y de docente universitario. Su trabajo hace una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior en el campo de la formación inicial del profesorado ante la diversidad. La autora cuestiona la diversidad desde la organización y el currículum escolar tradicionales basados en modelos de déficit y asimilacionismo, planteando el reto que supone para el sistema educativo y en

concreto para el profesorado, la búsqueda de modelos inclusivos e interculturales, no sólo en la escuela sino también en la universidad.

La autora entiende que la formación inicial de los profesionales de la educación debe contemplar la diversidad como un elemento vertebrador para el análisis y transformación de una realidad social y educativa que es compleja y multidimensional con el propósito de enriquecer el derecho a la igualdad y no crear “desigualdades disfrazadas de diferencia”.

La propuesta formativa que presenta es un aporte hacia nuevos enfoques educativos que implican tanto la autocrítica y reconceptualización de las funciones del profesorado universitario como de la formación inicial de maestros y psicopedagogos.

Sales Ciges como formadora de formadores considera que es fundamental ser coherente con los propios planteamientos defendidos, aplicando en la propia práctica docente universitaria aquellos principios didácticos que defiende como beneficiosos y convenientes para la Escuela.

Los dispositivos que organiza para las clases universitarias dejan de lado las clases expositivas y académico-tradicionales, planteando otra estructura de clase sin dejar de lado la lección magistral al inicio de cada bloque temático, de forma general, estableciendo sus principales relaciones y presentando a qué objetivos del programa se refieren. En un segundo momento crea las condiciones para un diálogo con el estudiantado para que exprese sus opiniones y creencias sobre los núcleos temáticos propuestos en base a los conocimientos previos y sus posibles expectativas. Este posicionamiento docente propicia un tiempo para las preguntas y el resumen de los principales aspectos expuestos, recalcando las ideas básicas sobre las que se sustenta el tema en cuestión. Vemos que la actividad participativa del estudiantado es fundamental en cada propuestas didáctica de trabajo: en grupos cooperativos; discusión de grupos y debates que den lugar a la explicitación de las propias ideas, contrastarlas con las de los compañeros y comenzar un

proceso de construcción compartida (dialógica) del conocimiento ;estudio de casos y solución de problemas (técnica que tiene un notable interés en aquellas áreas que requieren un entrenamiento para la formación teórico-práctica de los estudiantes).

A través del estudio de casos los alumnos pueden desarrollar, capacidades de investigación y solución de problemas: partiendo de una realidad escolar concreta: los equipos de trabajo analizan la situación y elaboran respuestas organizativas y curriculares innovadoras e inclusivas, a través de proyectos de trabajo. El juego de rol es disparador de debates sobre la atención a la diversidad en la escuela, para poder comprender el papel o actitud que tiene cada colectivo de la comunidad escolar. Esta modalidad de trabajo que plantea la autora propicia la colaboración profesional y la cultura de trabajo en equipo, imprescindible para llevar a cabo un apoyo educativo inclusivo en las escuelas. De ninguna manera deja de lado el trabajo autónomo focalizando en la reflexión individual sobre las experiencias educativas previas de los estudiantes, tanto como alumnos como en su papel de maestros en prácticas, cuáles son los modelos educativos que han podido reconocer en la praxis escolar respecto a la diversidad.

También plantea la ventaja de un buen sistema de tutoría para el estudiante consistente en asumir un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje obliga al estudiante a comprometerse con su desarrollo intelectual. Consideramos que este estudio aporta a los cambios de la formación docente desde los nuevos documentos curriculares.

- **Luque de la Rosa (2007)** ofrece un resumen de las principales características de la formación inicial de los profesores generalista en educación ordinaria que trabajarán en primaria y primer ciclo de secundaria en distintos países de Europa. Los programas incluyen módulos, espacios curriculares dentro de la formación general sobre Introducción a la educación especial, conocimientos generales de las necesidades educativas especiales, observación y evaluación y conocimientos para responder a las necesidades especiales en

la educación ordinaria. Sanchiz (2001) realiza un estudio de las actitudes de los maestros hacia la atención de la diversidad en la formación inicial de los mismos; Casado Muñoz y Lezcano Barbero coinciden con Sanchiz en la conveniencia de formar en la mejora y o cambio de actitudes de los futuros docentes.

- **Mauricio López, Gerardo Echeita y Elena Martín (2009)** con su trabajo se proponen comprender las concepciones educativas del profesorado en relación a los dilemas de la inclusión, explorando a través de cuestionarios como instrumento de la investigación.

Describe los fundamentos teóricos y metodológicos de una línea de investigación que integra dos aproximaciones teóricas: el estudio de las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque de las teorías implícitas, y el análisis de las barreras hacia el aprendizaje y participación del alumnado como base para la mejora de los procesos de inclusión educativa. En particular, se describe la elaboración de un cuestionario de dilemas utilizado para explorar las concepciones de profesores y orientadores sobre la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en la enseñanza secundaria. Se discuten las reflexiones e interrogantes, así como las limitaciones y proyecciones de esta línea de investigación como aporte al análisis de las resistencias hacia el cambio que supone implementar políticas y prácticas que redunden en el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación para todos y todas las estudiantes.

- **Casado Muñoz y Lezcano Barbero (2012)** llevan a cabo una recopilación de un conjunto de temas específicos vinculados a la escuela inclusiva, que posteriormente publican en su libro “La formación del profesorado y las perspectivas de futuro para esa escuela”.

Se abordan temas como las demandas sociales del profesorado viendo que el objetivo es conseguir que la docencia sea atractiva y reconocida, siendo mejor retener a los docentes

mejor preparados. El reclamo pasa por una formación inicial de profesionales formados para una escuela abierta a la diversidad, siendo necesario la formación de métodos de enseñanza cooperativos, adaptación al curriculum, trabajo colaborativo con los colegas, formación de competencias para responder a todas las necesidades educativas de los alumnos, como también poder ofrecer orientaciones a los padres, lo que no impide que la formación docente precise diferentes niveles de especialización.

Los autores estudian los más destacados autores en esta materia como también las normas publicadas en las últimas décadas. Recuperan las tendencias actuales en el campo de la atención a la diversidad o a las diferencias, hablan del término inclusión o escuela inclusiva para referirse a una escuela que acoge a todos los alumnos. Vuelven a indicar lo ya dicho y escuchado por Stainback y Stainback y Jackson (1999, p.26) acerca de que las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad, posicionándose en ese pensamiento, pero esta vez pensando la inclusión desde la enseñanza de las prácticas en la formación general.

- **Álvarez Álvarez, C; González Cotado, L. y Larrinaga Iturriaga, A. (2012)** de la universidad de Cantabria, hacen una investigación-acción colaborativa en la que participan profesores de un centro educativo y profesores universitarios que asesoran en el proceso de implantación.

El aprendizaje que se pretende desarrollar en las Comunidades de Aprendizaje y los centros en proceso de transformación, como es este caso, es el aprendizaje dialógico. El aprendizaje dialógico considera que aprendemos a partir de la interacción comunitaria con otras personas generando acuerdos intersubjetivos entre los participantes (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008).

Lo fundamental en su definición es que para aprender necesitamos gran número de interacciones y lo más variadas posibles, apoyándose el diálogo en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todas las personas tenemos conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural de todos los humanos. Según la concepción dialógica del aprendizaje lo más importante es la interacción que se produce entre las personas, por encima de la escucha, la lectura o la escritura aunque éste no prescinde de ellas, sino que las usa como medios. El aprendizaje dialógico se apoya en las contribuciones de varias perspectivas y disciplinas, como con la teoría de la acción dialógica de Freire (1997, 2002), el concepto de indagación dialógica de Wells (2001) y la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987). No es viable profundizar en esto por cuestión de espacio, si bien, es posible apuntar que sus bases teóricas son amplias, científicas y relevantes actualmente, porque recogen planteamientos superadores de modelos caducos en los que no se tenía en cuenta la voz de las personas implicadas en sus propios procesos educativos.

2.2.2 Antecedentes de carácter latinoamericano

La OREALC/UNESCO Santiago (2004, p.43) dio a conocer una serie de aspectos claves para el desarrollo profesional hacia una escuela inclusiva con los que siguen trabajando actualmente.

Al respecto observan la necesidad de revisar las estructuras de la formación de maestros implementando una jerarquía de oportunidades de formación de grado, de manera que los estudiantes reorientando el rol de los formadores de docentes especialmente donde la educación común y la especial han estado tradicionalmente separadas, señalando como ventajoso formar docentes que tengan experiencias en las realidades y prácticas del aula inclusiva más que esperar que los maestros traduzcan el conocimiento teórico en términos que puedan ser aplicados a la práctica.

El presupuesto reside en que el proceso de cambio en la que estén sumergidas las escuelas actualmente se funda en la necesidad de profundizar en una modificación progresiva en la forma y en el fondo de entender la educación sin hacer exclusiones de ningún tipo, entendiendo que la escuela está obligada profesionalmente a responder a las diferencias.

- **Estrada Mesa, Lucia Elena (2004) Medellín**, bajo la dirección de Jesús Alberto Echeverri Sánchez llevan a cabo un trabajo de investigación para optar a la Maestría en Educación con énfasis en Formación de Maestros, tomando como objeto de estudio a la Pedagogía diferenciada y la escuela para las diferencias.

Con este trabajo intentan poner en marcha estrategias de reconocimiento de culturas pedagógicas que enriquezcan la "Memoria Activa del Saber Pedagógico" favoreciendo el contacto con otras culturas en el ámbito de la pedagogía propuesto por A. Echeverri (2001) cuando habla de diálogo intercultural en las tendencias pedagógicas contemporáneas.

El estudio rastrea producciones que han impactado el campo intelectual de la educación, partiendo de la evidencia de que las inquietudes y cuestionamientos que parecen vitales para una cultura pueden ser igualmente válidos para otra. Los planteamientos de Philippe Meirieu (1991-1998), figura destacada en Francia durante las últimas décadas del pasado siglo, han generado un campo de reflexión y acción y un cuestionamiento a la responsabilidad de la escuela en la reproducción de las inequidades sociales y culturales, dando paso a una propuesta pedagógica que demanda a la escuela la aceptación de la diversidad de los alumnos y de su heterogeneidad.

Para el caso la "Pedagogía Diferenciada", en Latinoamérica ya se han hecho algunas apropiaciones que dan cuenta de los postulados de pedagogos franceses en torno a la diversificación de los itinerarios de aprendizaje, especialmente los trabajos del profesor Armando Zambrano Leal sobre "Pedagogía, educabilidad y formación de docentes",

tomando los conceptos de pedagogía y didáctica en el paradigma francés de las Ciencias de la Pedagógica. Con la misma tendencia, los estudios de Perrenoud, P (1996-1999) desprenden conceptos teóricos de diferenciación de la enseñanza, entendiendo que diferenciar es organizar las interacciones y las actividades de tal manera que cada alumno esté constantemente, o por lo menos frecuentemente confrontado a las situaciones didácticas más fecundas para él. Perrenoud, en un planteamiento inicial de su investigación habla de dos orientaciones de la diferenciación, según el tipo de dominio que se espera lograr en todos los alumnos: una *diferenciación restringida*, en este caso los alumnos pueden seguir un currículo único o por lo menos caminos que lleven en principio a las mismas competencias. En caso de que no se pretenda lograr los mismos desempeños, habla de una *diferenciación ampliada*, repartiendo a los alumnos en grupos de nivel o dotando a cada uno de un currículo específico. El estudio evidencia y confirma el hecho de que la diferenciación ampliada podría generar tendencias que favorecerían las desigualdades en torno a formas de excelencia o efectos negativos, Perrenoud propone seguir la diferenciación restringida. Estas orientaciones son las que deben reorientar la formación de las prácticas buscando con este paradigma "romper con la indiferencia hacia las diferencias".

Nutridos unos por la tradición del modelo francés del ciudadano y otros por las críticas de Bourdieu hacia el sistema educativo como reproductor de la inequidad y del fracaso escolar como factor social de exclusión, la profusión de encuentros, de publicaciones, de intervenciones en organismos nacionales e internacionales constituye la prueba de la riqueza del debate que emerge con más fuerza en este siglo. Este trabajo pretende de alguna manera enriquecer el "campo plural y abierto para la pedagogía" propuesto en la obra de Olga Lucía Zuluaga quien habla de un cambio en la percepción del maestro y en sus relaciones con el saber desde la formación inicial.

- **Samaniego de García (2009)**, en una investigación que dirige, encuentra que en varios países entre los que menciona a Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, entre otros, en la formación inicial docente de profesorado de educación primaria incorporan algún contenido sobre Necesidades Educativas Especiales lo que favorecería a los docentes de grado educar en el marco de una cultura inclusiva y comprender las trayectorias de integración de algunos estudiantes.

Otros estudios pedagógicos realizados en Valdivia (Chile), coordinados por la Lic. **Marta Infante (2010)** desarrollan un artículo científico titulado “Desafíos a la formación docente: inclusión educativa” cuestionando la inclusión educativa, entendida como un proceso que intenta abordar situaciones y espacios de exclusión en el sistema educativo y los desafíos que éste plantea a la formación de profesores.

El estudio analiza el concepto de inclusión desde una perspectiva contemporánea; discute los riesgos que tiene el entenderla desde el campo de la educación especial; plantean algunas limitaciones a la inclusión educativa existentes en la formación docente, y culmina describiendo posibilidades a considerar para la formación de un nuevo profesional que utilice la inclusión educativa como una forma de responder, abordar y celebrar la diversidad en nuestro sistema educativo.

- **Solange Tenorio (2011)** siguiendo en este terreno, lleva a cabo una investigación realizada a estudiantes de cuarto año de distintas carreras de pedagogía de la UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación - Chile) con el objeto de conocer acerca de su formación en temas relativos a la integración escolar, discapacidad, necesidades educativas especiales y su abordaje pedagógico. La autora encuentra que a pesar que en varios estudiantes prima un paradigma tradicional (médico-clínico) a cerca de la discapacidad, existe un enfoque más renovado a cerca de lo pedagógico curricular,

escuchando el reclamo de los estudiantes en cuanto a la práctica e implementación en situaciones educativas concretas en la escuela.

La investigadora resalta la valoración positiva que hacen en general de su formación, que a pesar de no desarrollar competencias específicas en el área, algunos declaran poseer otras competencias que les permitirían adaptarse a situaciones nuevas y resolver problemas, dando una respuesta adecuada a los estudiantes integrados en sus aulas.

Con respecto a América Latina y el Caribe, **Casado Muñoz y Lezcano Barbero (2012)** encuentran avances importantes reconociendo que la región está transitando un momento histórico, considerando la Declaración 2006-2016 como el Decenio de las personas con discapacidad y el periodo de los bicentenarios con Metas educativas 2021, que sirven de catalizadores para la planificación de políticas educativas comunes, siendo motores para la mejora de la educación.

Los autores cierran su trabajo mirando hacia el futuro como un periodo que está viendo importantes avances en la educación universal. Ponen énfasis en cuatro pilares: currículo, la organización escolar, la formación del profesorado y la investigación comprometida. Consideramos que esta obra puede ser muy útil para los profesores que trabajan en todos los niveles educativos, especialmente para los formadores de formadores.

2.2.3 Antecedentes de carácter nacional

Lo más cercano que nos liga son las reflexiones que **Jorge Skliar(2012)** hace en base a una de sus últimas investigaciones acerca de las imágenes y discursos de la diferencia en las escuelas (FLACSO/CONICET, 2010-2012), especialmente sobre aquello que tiene que ver con los diferentes modos de sentir y pensar la diferencia en contextos escolares diversos.

Lo que más interesa al autor es ahondar en una teoría de la proximidad y la distancia pedagógica, de la mirada, la palabra y la acción, en términos relacionales.

Lo que puso en movimiento el proyecto fue la pregunta y la distinción educativa establecida en trabajos anteriores, acerca de la idea del "estar preparados", "estar disponibles" y "sentirse responsables" en relación a la alteridad.

El autor nos refiere que la cuestión de las diferencias ha ocupado en sus estudios un lugar de privilegio en la preocupación, comprensión y producción filosófica, cultural y antropológica, por lo menos desde las últimas dos décadas, intentando dar respuesta a la "hospitalidad" brindada en las instituciones educativas y qué pasa en la acogida y relaciones educativas que se establecen donde la diferencia pone en juego modos de convivencia paradójales. Es así como, que a partir de la emergencia de algunas reflexiones provenientes de la Filosofía de la Diferencia, de los Estudios Culturales y de ciertos enfoques de la antropología queda develado un conjunto de posibilidades para pensar la pluralidad, la diversidad y la multiplicidad.

Las diferencias, así, comienzan a ser pensadas como diferencias en relación y no como atribuciones deterministas sobre ciertas características de sujetos o de grupos de sujetos. Skliar sostiene que si bien hay muchos proyectos de formación docente que lo entienden así, desde las prácticas poco se ve de articular una didáctica de la relación con el otro. El autor debate la cuestión de la argumentación pedagógica y la referencialidad a las figuras complejas de alteridad, teniendo como fondo la idea de una probable-improbable "pedagogía de las diferencias".

En torno de este tópico cuenta en sus investigaciones con la colaboración de profesores de la Universidad de Barcelona (Núria Pérez de Lara, José Contreras, Jorge Larrosa, entre otros más). Los aportes de José Contreras (2008) contribuyen con la investigación de Skliar para pensar una nueva construcción pedagógica posible, aquella que permita percibir las singularidades y las posibilidades en las relaciones educativas.

En este capítulo intentamos hacer una travesía de la apertura hacia otras culturas pedagógicas, miradas que han favorecido el fortalecimiento y enriquecimiento del campo intelectual de la educación.

Pese a las evidentes necesidades formativas que hemos tratado de poner de manifiesto, en muchos países apenas se han modificado las prácticas de formación inicial. El desarrollo actual de las investigaciones aporta a la formación docente sobre la construcción de los saberes y de la personalidad, los estilos cognitivos, la relación educativa dando cuenta de la complejidad del acto de aprender y la diversidad de los individuos frente al proceso pedagógico. Se acepta la heterogeneidad, ya no como impedimento, sino como evidencia necesaria para la puesta en marcha de estrategias pedagógicas y se admite la posibilidad de una clase que privilegie dicha heterogeneidad para incluir al mayor número posible de estudiantes, en oposición a la educación unidireccional, homogeneizadora, unificadora, excluyente y generadora de desigualdades sociales al interior de la institución escolar. La heterogeneidad de los alumnos incita a realizar recorridos didácticos diferentes para alcanzar propósitos pedagógicos desde un nivel de educación inicial hasta el nivel Superior. Una pedagogía diferenciada propone variar los procedimientos didácticos, las formas de trabajo, los recursos empleados, respetando la singularidad de cada uno y motivando la expresión individual en función de una mayor socialización y favoreciendo las diversas maneras de aprender.

Para ir cerrando este capítulo vemos que los antecedentes de investigación aportan para la construcción de nuestro objeto de estudio entendiendo que se ha dicho mucho de la formación docente en general, que hay una marcada tendencia al cambio, pero que quedan vacíos que obturan las necesidades de legitimación del campo de prácticas educativas inclusivas en los trayectos de formación.

En el capítulo que sigue hacemos foco en el marco teórico conceptual que sostiene nuestro estudio.

CAPITULO 3

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Partimos de la concepción de que el marco teórico en esta investigación, no es un acto que se organiza de una sola vez, sino que se trata de un proceso interactivo entre las herramientas conceptuales, los datos empíricos y su interpretación.

Nuestro objeto de estudio se vale de distintas concepciones teóricas que se articulan orgánicamente.

Por lo dicho, estructuramos el entramado del marco teórico, tomando en consideración ocho ejes a modo de pares conceptuales relacionados entre sí, que articulados a la construcción del objeto de estudio y otros aportes teóricos, resultan insumos a la hora de analizar las manifestaciones del fenómeno en la realidad.

Ejes clave:

3.1 FORMACION DOCENTE Y TRAYECTO DE FORMACION

3.2 CURRICULUM Y DESARROLLO CURRICULAR.

3.3 CAMBIO E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN.

3.4 CAMPO Y PRÁCTICA DOCENTE.

3.5 DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN Y EXPERIENCIAS DE LA PRÁCTICA.

3.6 NARRATIVAS E IDENTIDAD DOCENTE

3.7 PEDAGOGÍA CRÍTICA Y POSICIONAMIENTO DOCENTE.

3.8 INTERCULTURALIDAD Y DIFERENCIAS.

Se pretende que este marco teórico no sea interpretado como compartimento cerrado y estanco sino que, por el contrario, sea visto como una estructura organizativa que evidencia un dispositivo de análisis particular, dinámico y abierto.

3.1 Formación docente y trayecto de formación

Nos referirnos en primer lugar a que entendemos por “formación docente” para luego ubicar y pensar desde allí el trayecto de formación.

Cuando en educación hablamos de la formación la entendemos desde sus sentidos etimológicos, *formare* y *formosus*, que significa dar una forma o modelar según lo define Castello (2005)⁶. La educación como formación apunta a la constitución de un sujeto de ‘una forma dada’ y ‘con forma’ que es el resultado de esa formación.

En los antecedentes vemos como en los últimos años, se ha ido perfeccionando esa noción con todos los esfuerzos históricos realizados en la formación docente, dependiendo siempre de las intencionalidades que asumieron los Estados frente a los cambios educativos.

En un sentido general la formación docente se fue entendiendo como adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas estrechamente vinculadas al ámbito profesional durante su paso por su formación de grado, ampliando la mirada hacia la trayectoria previa de formación que tuvo el estudiante en niveles anteriores, y mirando hacia delante de la formación de grado o sea en los ámbitos de socialización laboral de los maestros y profesores.

Estas trayectorias son pensadas en términos de temporalidad y también como un “itinerario en situación” según lo refiere Nicastro y Greco (2012) que nos plantean más de una cuestión. Al respecto las mencionadas autoras hablan de entender lo situacional con “la posibilidad de hacer un recorte en el espacio y tiempo actuales, y a la vez contar con un proceso de historiar que nos permita entender ese haber llegado hasta acá en el cual estamos focalizando”(p.25)

⁶ Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente, pp.36-37 Buenos Aires: Altamira

Llegados a este punto nos referiremos a la formación docente en sentido restringido, limitando aquella fase, tramo o trayecto realizado en la preparación inicial o de grado, en el ámbito de institutos de formación o universidades en tanto se organizan en planes de estudios específicos y se conforman ambientes para tal fin, con modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socio-profesionales, entendiéndolo en la línea que plantea Davini (1997), sin desconocer la riqueza que implican en la trayectoria de un sujeto en formación los otros dos tramos o trayectos formativos señalados anteriormente.

Es así que llegamos a comprender a la formación docente inicial o de grado como un trayecto de formación pedagógica, profesional y socio cultural, que se lleva a cabo en instituciones educativas (universitarias y no universitarias) conteniendo en su seno distintos sujetos en un encuentro pedagógico: los sujetos en formación, los docentes formadores y los futuros alumnos/as de los docentes en formación.

El trayecto formativo se caracteriza por las relaciones educativas que establecen estos sujetos entre sí, con los contenidos y con otros docentes, caracterizando relaciones de tipo intersubjetivas, curricular y didáctico pedagógicas con la intención de construir un posicionamiento reflexivo y crítico en el docente en formación.

Profundizar en el concepto de “trayecto” nos lleva a develar los indicadores que se entraman en él. El término es tomado de Souto (2007) quien considera que el trayecto de formación toma distancia de los paradigmas más tradicionales de formación docente, que marcaban una trayectoria individual, mecánica, prefijada y predeterminada.

Al conceptualizar a la formación docente como trayecto le otorgamos sentido a la temporalidad que van transitando los sujetos formadores y en formación, permitiéndonos hacer referencia a la historia del sujeto, a los sentidos del pasado, del presente y del futuro.

Nos permite incluir el evento, el acontecimiento como algo imprevisible e inesperado pero que sucede naturalmente en el tiempo. La temporalidad es lo que da sentido a la formación docente, como trayecto donde se entraman las trayectorias educativas.

En el decir de Souto (2007) el trayecto tiene que ver con el andar, con el camino, con lo que se va haciendo en ese andar, siempre acompañado y no en soledad. También Nicastro y Greco (2012) piensan la trayectoria en relación a la idea de camino, con interrupciones, con atajos y desvíos, con otros tiempos y dicen que “una trayectoria es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento” (p.24).

Lo que encontramos es que el trayecto del que habla Souto y la trayectoria educativa de la que hablan Nicastro y Greco son ideas complementarias para pensar la formación docente de grado.

El trayecto de formación docente de grado tiene un principio y un final, tiene un tiempo y un espacio en el marco de una historia y de un recorrido en situación. Es un tramo en la formación general del sujeto.

3.2 Currículum y desarrollo curricular

Si bien escapa a las posibilidades de este par conceptual, entrar a analizar en profundidad las diferentes teorías y concepciones que distintos autores han manejado sobre el currículum, haremos una breve referencia a distintas posiciones teóricas haciendo hincapié en las perspectivas críticas.

Cuando hablamos de teorías y concepciones curriculares nos introducimos en un campo conflictivo, problemático y tensional.

La concepción curricular es la que articula el proceso de desarrollo curricular de manera coherente, tomando posición en torno a una serie de elementos significativos del mismo.

Es así como la concepción curricular asumirá un punto de vista sobre el conocimiento: sobre su origen, autoridad, naturaleza, etc. (posición epistemológica). También se pronunciará sobre la relación que se establece entre educación, formación y sociedad

(posición social), tomará posición sobre el aprendizaje y el rol que al respecto le cabe al maestro y al estudiante (posición pedagógica). Hará consideraciones sustantivas sobre los valores, la libertad, la experiencia, la cultura, los derechos humanos, etc. (posición axiológica).

Como lo señalan distintos autores las teorías sobre el currículum evolucionan y cambian, como lo hace la práctica curricular. Ninguna teoría ni práctica proporciona un punto de referencia estable para el estudio del currículum.

La noción de “currículum” se ha utilizado de diversas maneras, a través del tiempo, como ejemplo de ello podemos decir que se usó, y se sigue usando en algunos países europeos, para significar un documento con un plan detallado del año escolar, como sinónimo de programa, acepción que se encontró en los primeros escritos de Dottrens (1962) y también se ha utilizado como una guía para los profesores según Johnson (1967).

Gimeno Sacristán (1988)⁷ realiza una ordenación de definiciones, señalando que el currículum puede analizarse desde cinco perspectivas diferentes:

- Desde su funcionalidad social, enlace entre la sociedad y la escuela.
- Como proyecto o plan educativo integrado por diferentes aspectos, experiencias y orientaciones.
- Como expresión formal y material de ese proyecto que se presenta bajo una determinada estructura con sus contenidos y sus orientaciones.
- Como campo práctico.
- Como actividad discursiva, académica e investigadora sobre temas propuestos.

Lundgren (1992), afirma que detrás de cualquier propuesta curricular debe existir un conjunto de principios que ordenan y dan forma al currículum. Son estos principios los que determinan el conjunto de operaciones que hay que realizar para dotar a un determinado contenido de valor formativo es así que dice:

⁷Gimeno Sacristán (1988) El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata

...detrás de cualquier currículum debe haber un conjunto de principios según los cuales se formen la selección, la organización y los métodos de transmisión. De otro modo, el currículum será un suceso (acontecimiento). Yo denominaré al conjunto homogéneo de tales principios *código curricular*. (p.21).

Otro referente teórico de las posturas más completas sobre el currículum que tomamos es Alicia de Alba (2006) quien conceptualiza la noción de currículum de la siguiente manera:

síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (p. 62)

Esta noción de currículum permite apreciar la complejidad en su definición, advirtiendo sobre las tensiones que se juegan en los campos de poder en los que los currículos son planteados cuando conforman una propuesta político educativa.

Dentro de los aspectos formales que menciona, considera a los documentos curriculares (planes, programas, por ej.), que se registran por escrito y que orientan los aspectos del proceso pero que no son el currículum en su totalidad, sino un aspecto del mismo. Sobre los documentos curriculares Barco (2006) también expresa que:

tienen una impronta prescriptiva- que comparten con tradiciones establecidas- pero no son determinantes totales y absolutos del accionar de la escuela: la institución, los docentes, las prácticas en su interjuego, adaptan lo prescripto a la acción cotidiana. Podría decirse que esos documentos son un referente fuerte para la acción, que la limitan o abren, pero no que subordinan al docente a una situación de mero “aplicador” del contenido documentado.⁸

En una investigación realizada y consignada en Barco, S; (Coord.); Ickowickz, M; Iuri, T; Trinchero, A, “Universidad. Docentes. Prácticas. El caso de la Universidad Nacional del

⁸Basado en Barco, S. “Trabajando con documentos curriculares” Revista Voces, AEALC, Montevideo, año X, N 21, febrero de 2006

Comahue, Neuquén” (2005) refieren que se estaría en óptimas condiciones para comenzar un proceso de cambio cuando:

el cambio es vivido como una necesidad, si los actores implicados en el mismo han sido consultados y acuerdan con ellos, se dispone de una situación propicia para las modificaciones necesarias. Si junto con ello se modifican condiciones de trabajo de los docentes; aspectos de la organización escolar que agilicen y posibiliten los cambios y se incorporan en la nueva propuesta avances realizados con buenos resultados por los docentes-que se verían legitimados de esta manera (Cap. II, p.59)

Se advierte que en un curriculum las prácticas docentes y los sujetos que se implican en ellas siempre operan en referencia a un documento curricular, siguiendo a Barco(2006) son las que en el cotidiano escolar se escriben y reescriben, entendiendo que el documento curricular no sólo sirve como orientación y guía sino que también establece límites relativamente rígidos y porosos “según la política curricular y el proyecto educativo del que derivan que otorgan una cierta unidad a la multiplicidad de prácticas y estilos con que las prácticas docentes tienen lugar en cada establecimiento”.(p.3)

El denominador común entre Lundgren (1992), de Alba (2006) y Barco (2005) refiere que los currículos son parte de la escuela como institución, o sea que el currículum implica y nos implica como sujetos, en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos, de ahí que Tadeu da Silva (1988) señala que el curriculum produce y nos produce.

Cuando Tadeu da Silva (1999) nos dice que el currículo termina convirtiéndonos en lo que somos, encierra claramente una cuestión de “identidad” o “subjetividad”. En nuestro cotidiano escolar cuando pensamos en currículo sólo como conocimiento nos estamos olvidando que “el currículo está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad” (p.6) y es sobre esa cuestión que las teorías del currículo se concentran.

Así mismo el autor explicita que el currículo es también una cuestión de poder y expresa que:

las teorías en la medida en que buscan decir lo que el currículo debe ser, no pueden dejar de estar envueltas en cuestiones de poder. Seleccionar es una operación de poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre las múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder (p.6).

Enfatiza Tadeu da Silva que es la cuestión de poder la que va a separar las teorías tradicionales de las teorías críticas y pos-críticas del currículo y señala que las teorías tradicionales pretenden ser neutras, científicas, desinteresadas. En cambio para las teorías críticas y las pos críticas no hay neutralidad posible, no hay “posturas inocentes y desinteresadas. Siempre están implicadas en relaciones de poder. Al respecto el autor mencionado expresa:

Las teorías tradicionales; al aceptar más fácilmente el status quo, los conocimientos y los saberes dominantes; terminan por concentrarse en cuestiones técnicas. En general, toman la respuesta a la pregunta “¿qué?” como dada, como obvia y por eso buscan responder otra pregunta: “¿cómo?”. Dado que tenemos ese conocimiento (¿incuestionable?) a ser transmitido, ¿cuál es la mejor forma de transmitirlo? Las teorías tradicionales se preocupan por cuestiones de organización. Las teorías críticas y pos-críticas, a su vez, no se limitan a preguntar “¿qué?”, sino que someten a este “¿qué?” a un cuestionamiento constante. Su pregunta central sería, entonces, no tanto “¿qué?” sino “¿por qué?” ¿Por qué ese conocimiento y no otro? ¿Qué intereses hacen que ese conocimiento y no otro estén en el currículo? ¿Por qué privilegiar un determinado tipo de identidad o subjetividad y no otro? Las teorías críticas y pos-críticas del currículo están preocupadas con las conexiones entre saber, identidad y poder” (p.6)

De acuerdo con los autores citados precedentemente hoy el currículo tiene significados que trascienden las teorías tradicionales y esto se pone en evidencia en las teorías críticas y pos-críticas con las que nos identificamos.

La teoría crítica del curriculum parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas. Desde esta perspectiva gran parte del trabajo de la teoría crítica del curriculum consiste en analizar los procesos mediante los que nuestra sociedad y nuestros puntos de vista sobre ella se han formado.

La modalidad crítica del curriculum exige redefinir el sentido de la educación así como tener una comprensión más integral del curriculum al replantear el rol que le cabe a los

estudiantes y a los docentes, y un reposicionamiento de la pedagogía en donde la problematización tenga lugar.

Para hablar de desarrollo curricular nos interesa Stenhouse (1981) quien considera el concepto de curriculum como el medio de experimentar ideas educativas en la práctica, comparando al profesor con un artista que se desarrolla en la práctica que lleva a cabo su propia obra de arte, así el profesor se desarrolla investigando, experimentando con un curriculum que contenga potencialidades educativas, esto es para Stenhouse la “investigación del curriculum”.

Al valorarse, en nuestro país la participación del profesorado en la elaboración y desarrollo del curriculum pensamos que las ideas de Stenhouse aportan a la formación que conduce a un profesor como investigador y con autonomía profesional.

Si los nuevos curriculum se apoyan en el principio de que no existe desarrollo del curriculum sin desarrollo del profesional, parafraseando a Stenhouse (1984), esto tiene que ver también con la mejora de la enseñanza mediante la investigación que el propio docente va haciendo en su práctica.

Frente al planteo de Stenhouse el profesional, como sujeto social, es también sujeto del desarrollo curricular desempeñando uno de los roles protagónicos en la tarea de la implementación curricular. En tanto sujeto del desarrollo curricular nos parece central su participación en los procesos de diseño del curriculum, posibilitando la integración de las cuatro dimensiones a las que hace referencia Lucarelli (1993)⁹: el curriculum en el hacer institucional, el curriculum como instrumento, el curriculum como la tarea personal y el curriculum como logro. Lucarelli (2009) también reconoce en los nuevos procesos curriculares un modelo alternativo de elaboración de los planes de estudio que implican la

⁹ Basado en Lucarelli, en *Regionalización del curriculum y capacitación docente*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1993.

participación tanto de los profesionales de la enseñanza como de los mismos responsables del diseño y desarrollo de la política curricular.

Es de notar que el profesor no se perfeccionará con la mera lectura de textos, aclarando que la lectura es soporte de la reflexión sobre la acción, y el curriculum es el medio de la acción en las clases, confirmándose así lo que hace años nos indicaba Stenhouse (1985) “solamente el profesor puede cambiar al profesor” (p. 51)

En síntesis podemos decir que las nuevas concepciones de currículum y desarrollo curricular rompen con el esquema tradicional de hacer curriculum.

Tadeu Da Silva (1999) es un claro exponente de esto al decir que: “El currículum es lugar, espacio, territorio. El currículum es relación de poder. El currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es autobiografía, nuestra vida, *curriculum vitae*: en el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad.” (p.36)

3.3 Cambio e innovación en educación

Las políticas estatales, tienden a estructurar y homogeneizar el sistema sobre la base de paradigmas, criterios y valores que afines a éstas, las políticas académicas institucionales van gestionando sus acciones.

Actualmente las categorías sociales se han vuelto confusas fundamentalmente porque los problemas culturales han adquirido tal importancia que el pensamiento social necesita organizarse en torno a ellos, situándonos en un nuevo paradigma “para ser capaces de nombrar los nuevos actores y los nuevos conflictos, las representaciones del yo y de las colectividades que descubre la nueva mirada que hace aparecer ante nuestros ojos un paisaje nuevo” según refiere Touraine (2006, p.13).

En la transición del paradigma social al cultural el sujeto en sus instituciones, especialmente la familia y la escuela, entra a jugar en esos cambios como el paso de un

paradigma a otro, iluminando conjuntos históricos que no es sólo un instrumento en las manos del orden dominante, sino que en el marco de las reformas son construcciones de defensas, críticas y movimientos de liberación.

Al respecto, y siguiendo a González Velazco (2011) el cambio en la educación formal marca un proceso que en sus inicios fue más reactivo que proactivo, pero en las últimas investigaciones se percibe otra manera de actuar impulsando una mayor vigilancia frente a los cambios paradigmáticos.

Actualmente se trata de tener visiones más integrales inscriptas en movimientos de renovación permanente que afectan al sistema “desde adentro hacia afuera”, términos utilizados por Pedrò y Puig (1999).

Según Goodson, (2000), un currículo cambia cuando la propuesta anterior ha perdido vigencia o es necesario pensar una opuesta, implicando nuevos fundamentos, nuevas formas y modos de implementación. Aquí no se trata de sustituir un documento curricular por otro, sino que el cambio implica a las prácticas docentes y a la participación- real- de los docentes en ese nuevo proyecto curricular, abriendo de esa manera mayores chances de generar cambios efectivos.

Diferentes autores han aportado desde hace tiempo sus ideas para conceptualizar los procesos de cambio en educación. Marcelo García, (1997) cita una definición de innovación de la autoría de Mat Miles en 1964 que dice lo siguiente:

Generalmente hablando, parece útil definir la innovación como un cambio deliberado, nuevo, específico que se piensa que va a ser más eficaz para conseguir los objetivos de un sistema... parece razonable considerar que las innovaciones se planifican en lugar de que ocurran por azar. El elemento de novedad puede venir dado por una recombinação de partes o por una forma cualitativamente diferente de lo que se hace.

Por otra parte Lucarelli (2003) señala lo siguiente sobre las prácticas innovadoras:

se considera que el origen o surgimiento de una innovación responde a la detección de un problema en la práctica cotidiana cuya percepción produce preocupación en el/los docentes y los moviliza tras su resolución. Tal situación

problemática puede abarcar la insatisfacción total o parcial, con uno o más aspectos, por ejemplo, los propósitos, los contenidos, las estrategias, los recursos, el rol que cumple el docente, el rol del alumno y en especial el sistema de relaciones entre estos componentes. (p.6)

Estas definiciones nos aportan el concepto de que los procesos de cambio no son casuales, son fundamentados y siempre tienen una clara intención de mejora.

3.4 El campo y la práctica docente

El campo de la práctica docente es clave en este trabajo, ya que es donde se enmarca nuestro objeto de estudio.

3.4. a-Campo:

Este concepto que tiene tanto “peso” para la práctica docente en los trayectos de formación que se llevan a cabo en los ISFD en la provincia de Buenos Aires proviene de la teoría de Pierre Bourdieu.

Pierre-Félix Bourdieu (Denguin, 1 de agosto de 1930 – París, 23 de enero de 2002) es uno de los más destacados representantes de la sociología de nuestro tiempo, el cual logra reflexionar sobre la sociedad, introduciendo y/o rescatando una batería conceptual e investigando de manera sistemática sobre lo que desde su ojo crítico a simple vista suele parecernos algo trivial como parte de nuestra cotidianidad. Pierre Bourdieu al final de su vida se convirtió, por su compromiso público, en uno de los principales actores de la vida intelectual francesa. Su pensamiento ha ejercido una influencia considerable en la conciencia humana y social, especialmente en la sociología francesa después de la guerra.

Bourdieu mismo caracterizó su modelo sociológico como "constructivismo estructuralista"; la problemática constructivista tiende a descifrar las realidades sociales como construcciones históricas cotidianas de actores colectivos e individuales que se sustraen del control de estos actores. Su obra está dominada por un análisis sociológico de los mecanismos de reproducción de jerarquías sociales.

El autor que venimos referenciando hace hincapié en la capacidad de los agentes en posición dominante para imponer sus producciones culturales y simbólicas y cómo ésta juega un papel esencial en la reproducción de las relaciones sociales de dominación, lo que Bourdieu llama “violencia simbólica”.

El mundo social en las sociedades modernas, para Bourdieu (1990), aparece dividido en lo que él llama campos. Con este concepto el autor busca mediar entre las estructuras y superestructura, o sea entre lo individual y social, de ahí que al campo se entienda como un espacio social de acción donde influyen y confluyen determinadas relaciones sociales. Relaciones sociales que quedan definidas por la posesión o producción de un determinado capital, propio del campo en cuestión. Esto último es lo constitutivo de un campo: La existencia de un capital común y la lucha por su apropiación

Bourdieu (1990) define la estructura social a partir del conjunto estructurado de los campos, que incluye sus influencias recíprocas y las relaciones de dominación entre ellos.

Con estas nociones, el autor contribuye al análisis de las problemáticas existentes en cualquier práctica social implicando dos perspectivas (objetivismo y subjetivismo) que comparten un mismo hecho, por un lado conocimiento teórico y por el otro el conocimiento práctico que es el que utilizan naturalmente en su vida cotidiana, originado de la experiencia que tienen sobre el mundo social. (Bourdieu, 1991).

Estos modos de conocimiento implican diferentes relaciones con la práctica: una relación teórica que es el sentido objetivo con las prácticas, y una relación práctica con la práctica que, como dice Bourdieu (1991), es “el sentido vivido”, es la experiencia vivida.

Es así que para dar cuenta de una práctica social es necesario superar la falsa dicotomía entre objetivismo y subjetivismo relacionando dialécticamente ambos conocimientos a través del habitus, llamando así a los esquemas que los sujetos van estructurando para obrar, pensar y sentir acerca del mundo.

Davini (2008) a partir de estos conceptos realiza un análisis acerca del *habitus docente*, sus orígenes históricos y sus condiciones sociales e institucionales de reproducción, observando que transformar el *habitus* ha sido imposible a través de las acciones sistemáticas de formación por el bajo impacto de la formación inicial, desde los aportes de Bourdieu para analizar las prácticas sociales generadas históricamente, hacia la Pedagogía.

Coincidiendo con Davini (2008) y Perrenoud (2006), la “orquestación del *habitus*” nos obliga a desarrollar una actitud reflexiva para poder hacer un trabajo reflexivo sobre nosotros mismos, estableciendo relaciones con los demás para facilitar los conocimientos y “saberes hacer” correspondientes. Perrenoud afirma que no todo oficio es una profesión, sino que un profesional elabora decisiones a partir de conocimientos previos, elaborando soluciones para las cuales debe disponer de datos, basados en el saber especializado y el saber experto.

En el currículum de formación de los profesores de educación primaria del año 2007 de la Provincia de Buenos Aires el *campo* es una totalidad estructurada de elementos resultante de una práctica articuladora. De tal modo que esta estructura curricular no hay que pensarla como estática, sino como una práctica de articulación, significa comprender que esa práctica articuladora establece una relación tal entre los elementos del campo, que la identidad de cada uno de ellos resulta modificada en virtud de la articulación.

Por otro lado Violeta Núñez (1999) alude a la noción de campo como un espacio donde se dan relaciones de poder en la producción de los discursos pedagógicos, refiriendo también que esta noción fue planteada por los filósofos franceses Michel Foucault y Pierre Bourdieu, y aplicada en el campo pedagógico por Basil Bernstein.

3.4. b.-Práctica docente:

Esta categoría complementa al concepto de campo, dando sentido a uno de los ejes conceptuales seleccionados para esta investigación.

Cristina Davini (2008) dice que es común pensar que la “práctica” representa el “hacer”, la actividad en el mundo de lo “real” y visible, considerando que las prácticas así pensadas se limitan a lo que las personas hacen. Esta visión restringida de la que habla Davini se amplía cuando nos dice que “no hay hacer sin pensar”, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias, resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales.

Giordano (2000) concibe la práctica docente como un modo de hacer en un determinado campo teórico práctico ampliando su horizonte cuando señala que esa forma de operar está circunscripta por la teoría educativa y el sistema educativo formal.

A la hora de conceptualizar a las prácticas docentes consideramos los importantes aportes realizados por Pierre Bourdieu (1972 -1990) en el estudio de las prácticas sociales, desde la sociología y la antropología. Las ideas desarrolladas anteriormente sobre campo abren el sentido que el autor le da las prácticas. Claramente hace una crítica a la epistemología del objetivismo, afirmando que las prácticas sociales se originan en esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo o una clase social. Sin hacer referencia al contenido de esos pensamientos, percepciones o acciones, lo significativo es que ellos se soportan en esquemas mentales culturales, entendidos como sistema de relaciones.

Sin embargo, es necesario distinguir el contexto de la investigación sociológica del contexto de las posiciones políticas. El mismo autor ha expuesto el valor de la educación en su dimensión cultural y política, tal como puede verse en Bourdieu (1969) y Bourdieu y Gros (1990), donde además se destaca la importancia de la labor docente. La práctica es una relación social y en la formación docente es considerada como práctica escolar y social.

Así entendida la práctica docente no es decidida individualmente, sino que “es una experiencia social internalizada, una internalización de estructuras sociales” .Es un hacer social que implica una experiencia práctica, que es “la aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente” según lo expresado por Edelstein (1995, p.25).

Entendemos que la práctica docente es dinámica y compleja, requiriendo de acciones deliberadas, para que en consecuencia se den procesos de reflexividad desde un razonamiento práctico.

En las últimas décadas la idea que anuda al maestro/a con un enseñante se deriva de las concepciones más actuales acerca de la práctica docente provenientes de las tradiciones anglosajonas. Sin embargo las prácticas residuales dan cuenta de que es fundamental diversificar el significado de la docencia y la práctica docente en las sociedades latinoamericanas.

Se podría decir que al llegar a este punto desde las políticas educativas de formación docente argentina se opta por hablar no sólo de un maestro/a profesional de la enseñanza, sino también de un maestro/a pedagogo y también trabajador cultural (transmisor, movilizador y creador cultural).

La construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita “cuestiona el divorcio entre el sujeto cultural, el docente que lleva adelante la práctica cotidiana en las escuelas, y el sujeto pensante, el pedagogo que piensa sobre la educación y la enseñanza, aún sin tener experiencia docente en la escuela.”(p.15), según puede leerse en el marco general de los diseños curriculares para la formación docente argentina.

También es necesario asumir las diferencias entre práctica pedagógica y práctica docente según Achilli, (2000) la primera se desenvuelve en el aula, caracterizada por la relación docente, alumno/a y conocimientos; en tanto la práctica docente, si bien se

constituye a partir de los procesos fundantes del quehacer educativo, los rebasa al implicar “un conjunto de actividades e interacciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro/a o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio históricas”(p.23).

Por eso es preciso remarcar que el núcleo de la formación, es la enseñanza, pero en su anclaje sociocultural, asumiendo la resolución de la tensión que produce.

En este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de cambio de la sociedad, la política y las culturas.

La consideración de la amplitud, la complejidad y el sentido de la práctica docente incluye un posicionamiento social y el reconocimiento de la dimensión política de la docencia.

En el capítulo anterior dimos cuenta de estudios e investigaciones, relevando literatura científica por la que ha transitado la formación docente que nos sirven para comprender los cambios y rupturas por los que fueron pasando las prácticas que van desde perspectivas hegemónicas bajo modelos tradicionales hasta perspectivas alternativas que transitan en la actualidad.

Álvarez y Cometta (2010, p.16-18) realizan una comparación entre los modelos formativos focalizando cuestiones epistemológicas, psicológicas y didácticas que fueron condicionando las formación docente y por ende permiten identificar practicas propias de la modernidad y la post-modernidad.

Cuadro I: Cuadro comparativo entre las perspectivas hegemónicas que formaron docentes bajo un modelo positivista con las perspectivas alternativas en tiempos actuales.

PERSPECTIVA HEGEMONICA TRADICIONAL	PERSPECTIVAS MODELOS	PERSPECTIVA ALTERNATIVA ACTUAL HERMENEUTICOS-SOCIO-CRITICOS-REFLEXIVOS
<p>Positivismo</p> <p>Realismo ingenuo: concepción ingenua de la sociedad y el sujeto desligado de debate ideológico. En el ejercicio de las ciencias Empírico-Analíticas interviene un interés <i>técnico</i> :establece reglas para la construcción de su teoría y como contrastación crítica, proposiciones hipotéticas-deductivas que permiten deducir hipótesis legales, ser interpretadas como enunciados y bajo condiciones iniciales dadas, permiten hacer pronóstico. El empirismo quisiera asegurar la claridad objetiva de las observaciones expresadas en las proposiciones básicas, sin intervención subjetivista.</p>	<p>FUNDAMENTOS EPISTEMOLOGICOS</p>	<p>Emancipación</p> <p>Las ciencias históricas-hermenéuticas no están construidas deductivamente. Hay un interés <i>práctico</i> del conocimiento. Es la comprensión del sentido de los enunciados, interpretación de textos. Es el saber caracterizado por lo que está transmitido.</p> <p>Las ciencias socio-críticas examinan las proposiciones con dependencia e ideológicamente fijadas pero susceptibles al cambio lo que desencadena un proceso de reflexión que podría cambiar las condiciones iniciales. El interés <i>cognitivo emancipatorio</i> determina la auto-reflexión</p>
<p>Disciplina normativa desde los orígenes de Comenio y Herbart: concreción de reglas de acción para la enseñanza, conforme a pasos y medios determinados. La didáctica es planteada como una cuestión técnica. Método inductivo-deductivo-Planificación eficientista. Alumnos y docentes formados desde una concepción “bancaria de la educación”.(Freire, Pedagogía del oprimido”)</p>	<p>FUNDAMENTOS DIDÀCTICOS</p>	<p>Agotado el modelo positivista y la crítica instrumental es necesario promover procesos reflexivos y críticos para <i>comprender</i> la enseñanza y transformar sus significados. La didáctica se constituye como un campo de intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas. Las prácticas de la enseñanza emergen como objeto de estudio de la didáctica. Los procesos didácticos y de evaluación comprometen al que enseña y al que aprende en prácticas críticas y reflexivas permanentes. Prácticas que se retroalimentan cíclicamente.</p> <p>En este proceso no existe una didáctica de absolutas certezas, sino que emerge una didáctica construida a partir de</p>

		<p>“configuraciones didácticas”, en términos de Edith Lewin, y con una construcción metodológica sustentada científicamente.</p> <p>El constructivismo como teoría del conocimiento y los aprendizajes significativos son postulados en la perspectiva didáctica.</p>
<p>Influencia de la psicología conductista. Eliminación simbólica del sujeto. Prevalece el “humanitarismo” antes que el “humanismo”. Las funciones psicológicas básicas que prevalecen en todo aprendizaje son: la memoria. Los aprendizajes son reproducidos. La ingenuidad minimiza y/o anula la creatividad y criticidad.-</p>	<p style="text-align: center;">FUNDAMENTOS PSICOLOGICOS</p>	<p>Se abandona la influencia del conductismo para dar lugar a la subjetividad en el proceso de formación. La psicología desde sus teorías cognitivas, psicoafectivas y socio-culturales crean puentes para ligar los modos de aprender y enseñar en consecuencia. Las influencias de la corriente psicogenética de Piaget y la idiosincrasia de Ausubel con respecto al desarrollo de las estructuras cognitivas y su diferenciación para la adquisición de aprendizajes significativos nos da la alternativa de pensar el aprendizaje por descubrimiento según Piaget, mientras Ausubel propone un aprendizaje significativo-receptivo. Cuando L. Vigotsky habla de desarrollo psicológico se refiere al desarrollo cultural de la persona y toma como relevante la función del lenguaje como mediador de los aprendizajes.</p> <p>El sujeto de la “praxis” como sujeto cognoscente va realizando la apropiación instrumental de la realidad para transformarla y en esa apropiación es que va realizando vínculos psicoafectivos.(P.Riviere).</p>

Fuente:(Álvarez, C. y Cometa A., 2010)Formación de formadores: Una perspectiva crítica en escenarios complejos. Carrera de posgrado Especialización en Educación Superior .UNSL

Las autoras comparan los pensamientos de los científicos tradicionales y los científicos radicales que han influenciado en las prácticas pedagógicas, epistemológicas, didácticas y psicológicas, marcando tendencia en este siglo la interacción entre modelos hermenéuticos, socio-críticos y reflexivos.

Intentando alejarnos de posturas tecnocráticas, consideramos que los docentes construimos un trayecto, en función del cual interpelamos a la formación docente para “despegarla” del discurso pedagógico aprendido y así criticar nuestra práctica, buscando los sentidos y significados de pertinencia y mediante la reflexión transformarla.

La apuesta no es otra que la de “repensar” marcos de referencia, para lo cual se vuelve indispensable relacionarlos con las modalidades de formación subjetiva de la sociedad actual, de manera tal de acercarse ética y gnoseológica a la enseñanza y el aprendizaje en estos tiempos de complejidad.

Tanto el enfoque práctico hermenéutico-reflexivo como el crítico y el de la complejidad surgen en oposición a la manera tradicional y tecnocrática de entender la práctica y de orientar su aprendizaje.

Los aportes de Schön (1992) a la formación docente, también permiten superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática reconociendo a la práctica como una trama que permite articular las condiciones de un proceso de formación y socialización de la práctica con los pensamientos, creencias y conocimientos que tenga el docente, suponiendo que además que en toda practica hay una lógica posible de conocer y que del producto de esa acción el conocimiento se modifica.

Siguiendo a Schön, cuando sostiene que los profesores son profesionales “racionales y prácticos” está significando que actúan de acuerdo a su racionalidad condicionada por supuestos y creencias. Lo que nos advierte el autor es la posibilidad que tenemos de

revisarlos, para que se reconstruyan las acciones a partir de la reflexión, dando cuenta de las mismas y ver como pueden ser modificadas para su mejora

Tal como señala Liliana Sanjurjo (2009) “los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre sí misma y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son de fundamental importancia”(p.19). Sobre esta cuestión también Schön(1992) expresa como una manera de entender la práctica que la misma implica “conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y reflexión en acción”;(p.20), superando la racionalidad técnica hacia una nueva concepción constructivista de la misma.

Vemos que tanto Sanjurjo como Schön conciben la construcción del conocimiento profesional del docente en formación superando la concepción clásica de reflexión que se limitaba a los procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados.

Sanjurjo (2009) sitúa a la práctica docente en la conciencia pedagógica, conciencia profesional y conciencia política social resaltando la importancia de reflexionar sobre estas dimensiones.

La complejidad del campo de la práctica

El campo de la práctica docente como se va planteando es un campo complejo y afirmar la hipótesis de complejidad en este campo implica interrogarnos sobre lo epistémico de la complejidad.

Para Morín (1990) la idea fundamental de complejidad remite a “una dialógica orden/desorden/organización, [pero] la complejidad no es un fundamento, es un principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en el cual estamos y que constituye nuestro mundo” (p.146)

.....Coincidiendo con las consideraciones que E. Morín expresa en la Carta de Fortaleza¹⁰ al decir que la enseñanza requiere “trascender los saberes científicos, filosóficos, poéticos y artísticos, lo cual implica un cambio en la manera de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las formas de organizar los ambientes educativos”

Siguiendo con Morín(2010), la docencia debe “partir del reconocimiento de la pluralidad cultural y la multiplicidad de voces y perspectivas, privilegiando procesos auto-eco organizativos y emergentes, generadores, a su vez, de procesos auto-heteroreflexivos y explicativos de la realidad”(p.4), al respecto Morín critica al sistema educativo por procesos de fragmentación, dominación cultural, autoritarismo, homogeneización orientando acciones para una educación democrática responsable y consciente. Nos hace estar atentos a la praxis social, es decir a la realidad y a la acción de los grupos sociales en relación a un todo, evitando la parcelación.

Comprender la complejidad es entrar en las características singulares de la micro sociedad comunal y ampliarse a la inteligencia de la macro sociedad.

Comprender la complejidad como característica de la práctica docente es reconocerla también en el campo donde se constituye, de ahí que entendemos que la práctica pedagógica en el aula es un complejo sistema intersubjetivo llamado también por Gonzales Velazco (2009) “*aula-mente-social*”, como elementos centrales de una nueva visión didáctica de la educación, que rompe los modelos tradicionales de enseñanza y de aprendizaje.

El trabajo que plantea esta práctica está vinculado a la investigación en el aula incorporando un diálogo interno (metacomplejo como lenguaje interno) y otro externo (entre actores, lenguaje intersubjetivo) como herramienta en la construcción de conocimientos.

¹⁰Carta de Fortaleza para una educación transformadora. Los siete saberes necesarios para la educación del presente propuestos por Edgard Morín UNESCO-2010

En ese contexto de aula González (2007) revaloriza al docente como un agente de cambio que propicia el diálogo y el discurso basado en la interacción entre actores que se apoyen en la investigación dejando de lado el poder que solo se le atribuía al docente, entendiendo por el contrario la relación abierta de sujetos activos (p. 54)

La complejidad nos remite a incorporar un nuevo elemento, el “bucle educativo” es decir el elemento de ida y vuelta o viceversa de cualquier proceso de aprendizaje y enseñanza. Hay procesos de cambio educativo, variable que lleva al estudiante a aprender, desaprender y reaprender un conocimiento.

Tomando en consideración que el aula-mente-social es en sí misma un bucle, que en complejidad educativa permite el planteamiento de modelos de planificaciones de aula metacomplejas, espiral, icónicas, circulares, doble icono, y otras, más allá del modelo simple o reduccionista de llevar una clase convencional.

Para este estudio, la consideración del campo de la práctica docente desde el modelo complejo representa la práctica docente como una situación compleja que no puede resolverse solamente desde una perspectiva pedagógica, lo que requiere un abordaje entre la pedagogía, ciencias sociales y epistemología. Por estas razones decimos que la práctica docente es una práctica social, humana y ética que no puede resolverse con instrumentos técnicos predeterminados, con una mirada prescriptiva y con un mismo modelo para todos los sujetos.

3.5 Dispositivos de formación y experiencias de la práctica

3.5. a-Los Dispositivos de formación:

En este entramado de conceptos, en el campo de la práctica docente, emerge la noción de dispositivo que ha sido planteada en las ciencias sociales y humanas en la década del 70' por Foucault quien define el concepto para analizar la circulación del poder. El autor

entiende al dispositivo “como una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos” (1991, p.129) con un carácter estratégico, en un juego de relaciones de poder y saber.

Marta Souto (2007) construye el concepto de dispositivo sobre la base de “el método” y estrategia afines a la complejidad, según Morín (1977), entendiendo por método un camino abierto una “travesía” de búsqueda hacia una finalidad que puede ser anticipada pero no predeterminada, incluyendo aquí la posibilidad del azar, la incertidumbre, lo inesperado, el método así pensado se aleja de la concepción racionalista predeterminada y se acerca para la acción desde la complejidad. La estrategia es la noción para pensar la acción pero no como pre establecida, predeterminada como programa. La estrategia se construye en escenarios diversos y cambiantes, implicando alternativas diversas, anticipando escenarios posibles y posibilidades de respuesta y acción. Sobre estas ideas Souto define al dispositivo como “una virtualidad que se hace realidad” que articula componentes variados y diversos provocando en otros “disposición a, aptitud para”.

A partir de esta definición genérica la autora plantea que un dispositivo puede revelar significados implícitos y explícitos, también es considerado técnicamente un organizador que estructura las condiciones para su puesta en práctica y su desarrollo provocando transformaciones de relaciones intersubjetivas, conocimientos, pensamientos, reflexiones, posicionamientos docentes, propios del campo de la práctica docente.

A cerca del mismo concepto Rebeca Anijovich (2009) dice que “el dispositivo pedagógico es un conjunto de reglas, creadas para la apropiación de otros discursos, para distribuirlos, reconceptualizarlos y evaluarlos”. Con la idea del docente como práctico, intelectual y profesional Sanjurjo (2009) aborda los dispositivos como alternativas posibles que pueden favorecer el aprendizaje y se refiere a ellos expresando que: “deberán reconstruirse creativamente en función de cada contexto y de los aportes que cada

docente¹¹ pueda realizar, ya que los dispositivos son construcciones metodológicas (Edelstein, 1999) producto de un acto creativo que intenta articular la lógica del contenido que se pretende enseñar con las posibilidades de apropiación de los estudiantes y contextos particulares en los cuales se lleva a cabo las prácticas de enseñanza”. (p.40)

Anijovich (2009) selecciona dos tipos de dispositivos: los narrativos y los interactivos. Los narrativos consisten en la producción de relatos o relatorías escritas como un medio para acceder a la experiencia subjetiva de los futuros docentes en formación, para que estos puedan tomar sus propias experiencias de prácticas, sus creencias, sus prejuicios, sus conocimientos previos, sus esquemas de acción adquiridos conscientes o inconscientemente.

Los Talleres y los Ateneos son considerados dispositivos interactivos porque tanto unos como otros privilegian el intercambio y confrontación entre pares.

Los talleres:

En las últimas décadas se ha revalorizado el taller como dispositivo de enseñanza, tanto en la formación de grado como en las jornadas de perfeccionamiento docente.

Hernández, en Sanjurjo (2009), considera que el taller es un dispositivo “provocador de cambios” porque como forma de trabajo permite acciones pedagógicas con la intención de lograr la circulación de significados diversos, tomar conciencia de ellos y comprenderlos, como sí también elaborar interpretaciones e iniciar procesos de reflexión.

Hernández identifica al taller como “un dispositivo pedagógico con una enorme riqueza en lo referente al desarrollo de procesos de relaciones interpersonales y aprendizajes sociales” (p.72), permitiendo la reconstrucción de representaciones tanto personales como compartidas, dada la combinación de actividades individuales como grupales.

¹¹ Aquí consideramos al docente como el sujeto en formación o docente en formación.

En el taller se llevan a cabo procesos de permanente comunicación, diálogo y discusión y como espacio estratégico “permite modificaciones, ya sea en marcos teóricos como en las relaciones, tanto emocionales como sociales” (p.72).

Los problemas complejos y difusos que se abordan en los talleres requieren ser tratados con una “aproximación interdisciplinaria” y conceptualización que Elichiry (1994) procura precisar de su diferencia con el enfoque multidisciplinario como aquel caracterizado por una simple yuxtaposición de áreas del conocimiento, en el cual cada disciplina se dedica a su especialidad sin que haya una relación ni se evidencien modificaciones o transformaciones en las disciplinas involucradas.

Como ejemplo de esto alude a las carreras de formación cuando los contenidos teóricos se organizan al comienzo de la formación, dejando las prácticas para el final. Por otra parte, los contenidos teóricos básicos se dictan —dentro del aula, universitaria alejados del ámbito en el cual se generan las situaciones-problema. Con esta formación sólo se logra reproducir conocimiento y no hay transformación en cada disciplina. No se logra una comprensión integral de la realidad.

En cuanto a la aproximación interdisciplinaria surge ante la demanda social y situaciones de problemas cada vez más complejos. Para Elichiry (1994) esta orientación interdisciplinaria puede favorecer la integración y producción de conocimientos, siendo ésta última la tendencia de los talleres.

La interdisciplinaria incluye cambios disciplinarios que producen enriquecimiento mutuo y transformación. Estos intercambios disciplinarios implican además interacción, cooperación y circularidad entre las distintas disciplinas a través de la reciprocidad entre estas áreas, con intercambio de instrumentos, métodos, técnicas, etc. Al incluir el vocablo “inter” lo ubicamos como nexo del cual se espera una cierta totalidad.

Esta propuesta de aproximación interdisciplinaria requiere que se lleve a cabo desde la especificidad de cada disciplina, en la articulación interdisciplinaria cada disciplina es importante en su función, en su individualidad. Cuando cada disciplina está nítidamente identificada y estructurada podemos recién orientarnos a la interdisciplinaria coordinando las dimensiones implicadas en la unidad de la situación problema.

El principio de la articulación disciplinaria se basa en las correspondencias estructurales, en las intersecciones y en los vínculos interdisciplinarios. Esto es importante, porque la integración no se realiza exclusivamente a nivel de las disciplinas, sino a través de los miembros del equipo de trabajo, que en grupos heterogéneos aportan prácticas convergentes. Es por ello que la cooperación orgánica entre los miembros del equipo es básica.

Elichiry (1994) habla de prerequisites complementarios que posibilitan una aproximación interdisciplinaria:

- 1) Trabajo en equipo: formación de actitudes cooperativas en el grupo.
- 2) Intencionalidad: que la relación entre las disciplinas sea provocada. El encuentro fortuito entre disciplinas no es interdisciplinaria.
- 3) Flexibilidad: que exista apertura en cuanto a la búsqueda de modelos, métodos de trabajo, técnicas, sin actitudes dogmáticas, con reconocimiento de divergencias y disponibilidad para el diálogo.
- 4) Cooperación recurrente: que haya continuidad en la cooperación entre las disciplinas para lograr cohesión del equipo. Una cooperación ocasional no es interdisciplinaria (esto se relaciona estrechamente con el punto 2).
- 5) Reciprocidad: está dada por la interacción entre las disciplinas. La reciprocidad lleva al intercambio de métodos, conceptualizaciones, códigos lingüísticos, técnicas, resultados, etc.

Los ateneos:

El concepto de “*ateneo*” está vinculado a las asociaciones culturales, a reuniones en las que se contrastan y promueven ideas, constituyendo un ámbito donde se desarrollan discusiones grupales a cerca de diferentes cuestiones. También son pensados como practicas usuales entre los profesionales de la salud con la presentación de casos concretos que permiten el análisis y la reflexión de un grupo que comparte una misma tarea.

Más allá de que el ateneo es una estrategia de desarrollo profesional del saber implicado en la práctica, al referirse a una práctica de la enseñanza es válida para este estudio la denominación de “ateneos didácticos” utilizada por Ana Elena España, en Sanjurjo(2009)

El ateneo didáctico se describe como un espacio de encuentro para intercambiar saberes en relación con las prácticas de enseñanza desde un abordaje reflexivo, grupal en el que se debaten alternativas de resolución a problemas y /o situaciones problemáticas singulares.

3.4. b-Las experiencias de la práctica:

Los dispositivos en la formación docente dan lugar para hacer hablar a las experiencias de las prácticas.

La noción de experiencia en términos de Contreras (2010) es entendida como “lo que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido de lo educativo. La idea de saber es entendida como el fruto de la experiencia, que tiene siempre un fuerte componente personal.”(p.61)

El autor cuando refiere al saber lo hace marcando una diferencia entre el conocimiento académico caracterizado por su separación del sujeto, señalando que hay otro saber que es el que “está unido a nosotros” expresando que es el saber que necesitamos para vivir aseverando que es el saber “para vivir-nos como docentes”. Lo describe como un saber que se constituye en nuestro cuerpo, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos *in-corporado*, porque está ligado al vivir y a alguien que vive. (p.63).

Dice Contreras (2010)

Hablamos de la experiencia para expresar lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas. Esto es, la experiencia es interrumpir el flujo del sentido común, que todo lo recoge pero nada modifica, para abrirse a las preguntas que lo vivido, y lo no pensado de ello, o lo no previsto, tienen por hacerte. La experiencia es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella. (p. 67)

3.6 Narrativas e identidad docente

En estos últimos años, el papel que desempeña la narrativa en la enseñanza y el aprendizaje ha tenido un reconocimiento desde lo teórico, porque al narrar se relatan los actos humanos, los sentimientos que ya están presentes en la vida de los sujetos que las realizan, reconocimiento que hacen Mc Eran y Eran (1998) cuando refieren a las narrativas como “paquetes de conocimiento situado”.

Al expresarse como autores de sus relatos, las narraciones de los docentes siempre tienen un sujeto que cuenta una experiencia sentida, en relación a esto dice Caporossi en Sanjurjo (2009) “un *yo* que experimenta algo que le da sentido en un contexto determinado” (p.108).

La autora refiere que narrar es “un acto social con todas sus implicaciones: conflictos, reconocimientos, relaciones de poder, temores, conocimientos, identidades, o sea que el sujeto no se apropia de esa producción en un movimiento individual, sino social que retoma sentidos preexistentes” (p.109)

Desde esta perspectiva las narraciones son acciones humanas puestas en acto por sujetos históricos y sociales, por eso se da en la intersubjetividad, con otros. A través de las

narrativas en quien narra se va dando un proceso de identificación y de construcción de la subjetividad, siempre en una red de interacciones.

Entendida así la narrativa es considerada un importante dispositivo, no solo para la construcción del conocimiento profesional docente, sino también para la comprensión del curriculum dando lugar a revisar las prácticas reflexivamente con la intención de mejorarlas, por ende decimos que la narrativa impacta en la identidad del docente.

Ricoeur (2003) dice que la narrativa reflexiva no solo responde a un proceso metacognitivo, sino que posibilita la interpretación de las acciones pedagógicas propias y públicas, psíquicas y culturales, reconstruyendo así el conocimiento

La biografía escolar en las narrativas se vuelven experiencia formativas, constituyendo para el sujeto en formación un dispositivo que le permite abordar un tiempo y un espacio, dándole sentido al pasado y al presente, entre lo que era y es en este momento, rememorando su trayectoria educativa con sentido crítico.

Ricoeur (2006) sustenta teóricamente algunas dimensiones o procesos que contribuyen a la construcción de la identidad narrativa. Parte de entender al ser humano como alguien capaz: “creo que puedo” “puedo hablar”, “puedo decir”; una creencia que en sí está articulada con el poder. Sin este requisito, que tiene relación con la estimación social y con la autoestima básica, sería imposible todo el proceso. De allí los peligros de calificar (y descalificar o discapacitar) a nuestros alumnos, por los motivos que fuera.

En este sentido, Ricoeur (2006), resalta la importancia de hablar como “hacer” con las palabras, señalando que en las palabras hay un carácter activo (performativo), a su vez al decir la palabra el sujeto da cuenta de una situación de reflexividad, ubicada en situación de interlocución: “la palabra pronunciada por uno es una palabra dirigida a otro, y puede responder a una interpelación que le haga otro...” (p.128), refiere el autor.

La palabra tiene el poder de hacer que las cosas ocurran o de transformarlas. El sujeto al narrar se reconoce y aparecerá narrado definiendo su identidad. Y allí, dice Ricœur, el sujeto se reconoce la “causa”: “fui yo quien lo hizo” (o “nosotros quienes lo hicimos”), que aparecerá narrado definiendo su identidad. Pero a la pregunta “¿por qué?”, dice Ricœur, podemos responder describiendo la sucesión de hechos ocurridos o algo más: exponiendo la razón de actuar, el sentido de lo que hacemos (cf. Ricœur, 2006: 129). Por lo cual no sólo se revela aquí un conocimiento práctico (la descripción de la sucesión de cosas que se hicieron) sino el posicionamiento ético (quién lo hizo y por qué o con qué sentido) y político (he podido o puedo hacerlo). Entre el decir y el hacer articulados, emerge el acto de narrar: poder contar, pero también poder contarse.

Dice Ricœur que la identidad personal está vinculada estrechamente con ese acto de narrar, y que en la forma reflexiva del “contarse”, la identidad personal se proyecta como identidad narrativa (p. 132).

Interesa sobre manera lo que a continuación señala Ricoeur: “Aprender a *contarse* podría ser la ganancia de esta apropiación crítica. Aprender a contarse es también aprender a contarse de otra manera” (p. 134), con lo que emerge la posibilidad de la autonomía subjetiva.

La alternativa de la documentación narrativa en la formación de la identidad narrativa de los futuros maestros, se inscribe en dos horizontes formativos de la Formación Docente: el maestro como pedagogo (capaz de decir, hacer, contar y contarse, y allí o a partir de allí, con otros y otras, producir discurso pedagógico y condiciones para poder transformar las prácticas) y el maestro como profesional de la enseñanza (en especial por el “poder” en su dimensión ético-política y por la responsabilidad que implica el poder hacer).

La documentación narrativa de las experiencias en el aula da cuenta de la toma de la palabra en y para el acto educativo situando a los docentes en un colectivo de actuación.

A sí mismo, los relatos pedagógicos, como dispositivos de formación, posibilitan recuperar los sentidos y significados del acto docente per se y explorar la urdimbre de los interjuegos involucrados del nos -otros en el devenir curricular.

Sobre los relatos de experiencias pedagógicas permiten dar cuenta, por un lado, de las voces de protagonistas: formadores- orientadores- docentes en formación en trabajo colaborativo; por otro, las voces de protagonistas (maestros en formación-alumnos del nivel primario), que escriben sus textos a través de dudas, revisiones, avances y retrocesos en el proceso de construir y construir-se en etapa pre-activa, activa y post-activa; por último, la voz de la institución escuela para la co-formación en el Profesorado, es decir, en acción co-participante de Maestros Orientadores en la Formación.

Noriega (2007) en su tesis, señala que la identidad docente no está condicionada por el yo personal sino por el yo profesional, comprendiendo las relaciones del individuo consigo mismo y hacia los otros sujetos. La construcción de la identidad profesional involucra una mirada psicológica y sociológica, dado los elementos sociales y culturales que entran en juego.

Mainero, (2004)¹², expresa al respecto que la identidad profesional tiene que ver con una construcción que se hace “con otros” y “en” un contexto determinado: “En el caso del docente la identidad se construye a su paso por el sistema educativo, como alumno primero, en su relación con los otros colegas y directivos después” agregando que ésta también está sujeta a las valoraciones que hacia la docencia tiene la sociedad.

Es decir, que el docente va construyendo su identidad profesional a través de complejos procesos de reacomodamientos internos que tienen que ver con: las condiciones donde se

¹²Mainero, Nelly (2004) “La identidad del docente en el Nivel Inicial. Las demandas de profesionalización/autonomía”. Disertación presentada en jornadas del Nivel Inicial. UNSL.

desarrolla su práctica, con las creencias que trae y tiene su propia formación profesional, y lo prescripto socialmente a su trabajo.

Para finalizar este apartado, reconocemos que la escritura de narrativas constituye un instrumento clave para comprender la construcción del conocimiento profesional, mejorar la práctica profesional docente y desarrollar su identidad profesional.

3.7 Pedagogía crítica y posicionamiento docente.

Pedagogía crítica

Cuando Giroux y McLaren (1987) hablan de desarrollar en los futuros docentes “un lenguaje de posibilidad que permitiese crear prácticas de enseñanza alternativas capaces de desarticular la sintaxis de la lógica de dominación existente tanto dentro como fuera de las escuelas” (p.278) ineludiblemente se refieren a que los/as estudiantes tengan habilitado el acceso para poder analizar de manera crítica, activa y reflexiva tanto sus prácticas educativas y sociales, como los valores y estructuras sociales dominantes para tratar de transformarlas en unas más democráticas y justas.

En la formación docente la pedagogía que se apoya en el análisis y reflexión, abre la puerta hacia el desarrollo de una actitud crítica sobre problemáticas actuales en la educación. Se pretende que los/as docentes en formación se apropien de recursos cognitivos y reflexivos que les permitan lograr su emancipación, cuestionar las teorías y prácticas consideradas sedimentadas en el tiempo y generar alternativas de cambio. Ahí radica el poder de la educación según la pedagogía crítica: en su capacidad potencial para ayudar a la transformación de la sociedad, empoderando a los estudiantes que se están formando como docentes para que sean capaces de colaborar en dicha transformación; habilitándolos para la apropiación crítica del conocimiento existente y para ampliar su comprensión de sí mismos y del mundo (Giroux y McLaren, 1986). De esta manera, la pedagogía crítica se

identifica con aquellos que pretenden dar poder a los que no lo tienen y transformar las inequidades e injusticias sociales.

Los estudios hablan de que La *Pedagogía crítica* de Freire (1970) es la más reconocida por los docentes en formación y docentes formadores, pero quedarnos en este reconocimiento es limitar su concepto. La pedagogía crítica es utilizada por otros autores tales como McLaren (2005 y 2005b), McLaren y Kincheloe (2007), Giroux (1988, 2010), Apple (2003) y Kincheloe (2008) ampliando el campo teórico. Sin embargo otros autores le dan otras denominaciones, tales como teoría crítica de la educación (Young, 1993), didáctica crítica (Barco, 1996; Pansza, Pérez y Morán, 1996), teoría crítica de la enseñanza (Carr y Kemmis, 1988), o ciencia educativa crítica (Carr y Kemmis, 1988), lo cual sugiere que no existe un grupo homogéneo de pensadores que se definan de una única manera, sino pensadores o corrientes que comparten fuentes o puntos comunes.

El análisis de la educación desde la perspectiva de esta pedagogía nos remite al escrutinio de la formación docente, del rol de la escuela y sus propósitos, del profesor, del *curriculum*, de la dinámica del aula, de los métodos y de las técnicas, como instrumentos de reproducción de la cultura dominante y del mantenimiento del *statu quo*

Entre las críticas que se le formulan a los seguidores de esta pedagogía están las que los califican como excesivamente teóricos y/o les recriminan por no ofrecer respuestas o soluciones concretas a los problemas sociales; las que sostienen que los pedagogos críticos se quedan únicamente en el nivel de concientización sin poner suficiente énfasis en la acción política y en la organización, y las que señalan que la pedagogía crítica sobredimensiona los aspectos políticos de la educación.

Según Giroux (1988): “Debemos de dejar de entrenar a los profesores para que sean sólo técnicos y prácticos eficientes. Necesitamos una nueva visión acerca de lo que es el liderazgo educativo de manera tal que podamos educarlos para que piensen críticamente,

se ubiquen en sus propias historias, y ejerzan una responsabilidad moral y pública en sus roles como intelectuales críticos y transformativos”. (p.100)

Otro criterio de análisis es reflexionar acerca de la *naturaleza de los alumnos*, del ser humano. Parafraseando a Freire (2006) los sujetos, como seres humanos, son históricos e inacabados ,por lo tanto, debemos reconocer que la historia no nos determina sino que la historia como tiempo es tiempo de posibilidad; el futuro es problemático y no se puede evitar ni eludir. Para Freire, el sujeto (ser humano) es presencia “en” y “con” el mundo, “con los otros”.

Huergo (2003) también reconoce esta presencia al nombrar al sujeto como aquel ser “de carne y hueso” esto habla de lo que hace este ser, pero también de lo que sueña, constata, compara, evalúa, valora, un ser que decide, que rompe, que interviene.

En este sentido, Freire (2006) al referirse al docente que se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora es considerado “sujeto de la producción del saber”, convencido de que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (p.24). Enseñar y aprender, siguiendo a este pedagogo, exigiría entonces asumir lo que ha pregonado sobre “quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” .Los educandos se vuelven sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado junto al educador, ambos sujetos del proceso pedagógico. Vamos dando cuenta de los aportes de Freire en la construcción de una pedagogía alternativa.

En relación al conocimiento un pedagogo crítico debe involucrarse en la deliberación de que *contenidos* escolares enseñar, sobre éstos Apple (2000) señala que tienen que ser “contenidos concretos, vinculados a las realidades sociales, y significativos humana y socialmente hablando” (p.192).

Otra cuestión a tener en cuenta es la *metodología*: Giroux y McLaren (1987) también sostienen que un educador crítico debería “construir un modelo pedagógico en el cual las nociones de lucha, voces estudiantiles y diálogo crítico sean centrales a la meta de desarrollar una pedagogía emancipadora” (p.281).

La idea pasa por crear formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos y para esto Giroux(1988) recomienda hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas .Esto sugiere conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje y desarrollar un lenguaje propio, reconociendo los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria para relacionarlos con experiencias conectadas con la práctica del aula(p. 65)

Farahmandpur (2005) por su parte, argumenta que el método paradigmático de enseñanza de la pedagogía crítica debería fincarse en el método dialéctico, de manera tal que se tomasen como punto de partida las experiencias prácticas de los estudiantes y se las aprovechara para “ayudarles a tener una comprensión más crítica, estructural y científica de su vida diaria en relación con la vida de los demás y de las mediaciones institucionales, culturales y sociales que estructuran esas relaciones”(p.15), ayudando a los estudiantes a iniciar acciones estratégicas prácticas con base en un entendimiento nuevo y más profundo

Carr y Kemmis (1988) consideran que para poder transitar de una práctica educativa tradicional hacia una práctica pedagógica crítica, es necesaria la incorporación de la “*investigación-acción*” dentro del aula, buscando con ello poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas, puesto que, como sostiene Freire (2006), “no hay investigación sin enseñanza ni enseñanza sin investigación” y es tan importante “conocer el conocimiento existente cuanto saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aún no existente”.(p.30)

Para la pedagogía crítica *las escuelas* deberían ser espacios para la transformación social y la emancipación, donde los estudiantes sean educados no sólo para ser pensadores críticos, sino también para ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden tener efecto (McLaren, 2005). Sin embargo, la pedagogía crítica considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe restringirse al ámbito del aula, también considera procesos extracurriculares.

La pedagogía crítica cumple además con otro criterio a saber: el de proponer un programa comprensivo del *currículum*, que es más que una introducción de estudiantes a disciplinas temáticas y metodologías de enseñanza particulares. Giroux y McLaren (1986) señalan que sirve también como una introducción a un particular modo de vida [...]. Lo imperativo del *currículum* es crear condiciones para un autoempoderamiento y autoconstitución de los estudiantes como un asunto eminentemente político y moral.

El término “empoderamiento” se refiere al proceso mediante el cual

los estudiantes adquieren los medios para críticamente apropiarse de conocimientos existentes fuera de su experiencia inmediata a fin de ampliar su comprensión de ellos mismos, del mundo, y de las posibilidades de transformar las premisas dadas por hecho acerca de la manera como vivimos”, Giroux y McLaren (1986,p.221).

Finalmente, la pedagogía crítica refuerza el papel ético y moral de las escuelas y señala a los docentes que es imperioso comprometerse con un “qué hacer” para la transformación de las condiciones actuales, en lugar de ser simples receptores y repetidores de contenidos.

Cuando pensamos en el docente en formación como un pedagogo crítico lo hacemos precisamente desde una corriente de formación socio-crítica como lo que hemos descripto en párrafos anteriores.

Posicionamiento docente:

La construcción del posicionamiento del docente implica un proceso de deconstrucción y construcción del rol docente. (Sujeción/subjetivación). Considerar esta construcción del

posicionamiento del docente frente a sus prácticas requiere de un continuo y difícil proceso de *autosocioànalisis*, metodología propuesta por P. Bourdieu.

La idea de posicionamiento docente toma distancia de la de “posición” docente que, según dice Michel Foucault, son los espacios (como en este caso, el escolar) los que otorgan posiciones fijas y permiten la circulación en un ordenamiento y sujeción de los cuerpos (cf. Foucault, 1993). Además toma el concepto de posición social asociado al de rol, tanto en la versión parsoniana o en la visión teatral de I. Goffman, destacando el carácter de “dato” del rol, donde el guión está escrito, el escenario está montado y los actores se desempeñan lo mejor que pueden en los papeles preparados para ellos (cf. Giddens, 1995). Es decir, el actor es un “depositario” de esa posición.

En el caso de la docencia, es importante estimar los condicionamientos estructurales que constituyen la “posición” del docente. El docente puede ser definido por los papeles que cumple y por la práctica asignada a su posición; en este sentido, debe contribuir al buen funcionamiento del sistema educativo, según el criterio de la reproducción y la utilidad social.

Pero es imprescindible percibir, a la vez, el carácter activo de la docencia; el posicionamiento que el docente construye en la institución y en el sistema escolar.

En esta línea, va configurando su posicionamiento en la medida en que se inserta en situaciones sociales y educativas a las que trata de transformar, y en tanto que -contra el determinismo y el individualismo- busca ser sujeto activo y crítico, procura la subjetivación, y así extender su autonomía (cf. Touraine, 1994).- la de la recuperación del sentido de la docencia en nuestras sociedades en crisis y en contextos de transformaciones culturales continuas;

Para ello, debemos reconocer otros polos desde los cuales se producen políticas culturales (en el mismo sentido, o no, que el de la educación pública) y proponer unos

trayectos formativos en las que el docente incorpore de modo crítico y reflexivo saberes y actitudes que le permitan actuar educativamente, y con sentido político-cultural, en los nuevos contextos.

La pedagogía crítica contribuye a la transformación de las prácticas. Esta transformación es viable considerando lo señalado por Carr y Kemmis (1983): "Las prácticas se cambian, cambiando la forma en que son conceptualizadas y comprendidas" (p.91). Este proceso de nuevas conceptualizaciones y comprensiones implican a su vez deconstrucciones y reconstrucciones del sujeto que se va posicionando en el cambio, implicando primero el auto socio análisis, que mencionamos más arriba, conjugando la auto socio-reflexión, ambas prácticas son las que impulsan al sujeto para las nuevas acciones.

La reflexión posiciona al docente para la acción social en un contexto determinado, señalada por Kemmis (1999) como un "acto político".

Kemmis (1999) preocupado por el uso que se hace de la reflexión como algo reposado y personal lleva a cabo una reflexión crítica sobre la reflexión argumentando lo siguiente:

- La reflexión es un proceso psicológico que está orientado a la acción, una acción social y política que forma parte de la historia (p.97).
- La reflexión debe "relacionar el pensamiento individual con la sociedad y la cultura. Esto supone afirmar que la reflexión es dialéctica" (p.100) aludiendo que el pensamiento del individuo se forma en un contexto social y cultural, y a su vez éste contexto está conformado por el pensamiento y la acción de los sujetos.
- Considera que la reflexión debe estar al servicio de los intereses humanos por eso señala que es un proceso político.
- "La ideología da forma a la reflexión y ésta a su vez da forma a la ideología" (p.103). Esto es considerado así porque el contenido de la reflexión se forma por la vida

social y las relaciones sociales de trabajo y nuestras acciones estarán dirigidas a quienes creemos co-actores o en contra de quienes actuaremos.

- La reflexión es una práctica, no es mecánica, ni un ejercicio especulativo de interpretaciones y significados. La reflexión es un poder que elegimos para transformar situaciones (p.105) En ese empoderamiento se sustenta el posicionamiento del docente.
- La investigación-acción emancipadora, involucra a los participantes en la reflexión crítica sobre prácticas concretas entendiendo real y concretamente lo que poseen sus prácticas como también las situaciones históricas reales y concretas en que se llevan a cabo sus prácticas. Se caracteriza por ser participativa y colaborativa .Es participativa porque los mismos actores se involucran en la autorreflexión crítica, y a su vez es colaborativa en los procesos comunicativos, en la toma de decisiones y en las acciones sobre las prácticas.(p.112)

La reflexión tal como la concibe la pedagogía crítica y la investigación -acción emancipadora, favorecen la construcción del posicionamiento docente en la formación.

3.8 Interculturalidad y diferencias

El enfoque intercultural:

Al plantear un enfoque, dice Achilli (2008) estamos considerando las articulaciones de distintas dimensiones que son configurativas de cualquier problemática educativa que vayamos a analizar. En este caso es el enfoque de la interculturalidad al que adherimos en este estudio para comprender su objeto.

Entre esas dimensiones están aquellas que hacen al contexto socio-histórico general, aquellas que hacen al contexto de las políticas educativas de la época o del momento, el contexto donde se inscribe el tema , el contexto institucional, el contexto de la biografía de los sujetos que están involucrados en aquellas prácticas, relaciones y procesos que queremos analizar.

Nuestro punto de partida es revisar el concepto de “cultura” como noción estática, como si la cultura no tuviera historia. Es la cultura que se nombra en singular, como si fuese una sola, la misma para todos/as, es la cultura donde no tiene cabida la heterogeneidad.

Estas ideas se expandieron junto con las transformaciones económicas y socio-políticas que se abrieron desde los años 70 en el siglo pasado y que se fueron profundizando durante los años 80 y 90.

En el contexto político educativo de la época mencionada surgen los debates teóricos y metodológicos generados en las ciencias sociales, que fueron acompañando los profundos cambios históricos que se dieron por entonces.

Desplazamientos teóricos y metodológicos desde perspectivas antropológicas empiezan a circular como nuevos conceptos a trabajar: multiculturalidad, diversidad cultural, cultura de la diversidad, atención a la diversidad inclusión, diferencias, interculturalidad, que provenían desde los denominados estudios culturales hasta la economía, pasando desde luego por la educación, la historia, la sociología, la psicología, la comunicación, incorporado en muchas argumentaciones los debates políticos.

Ahora bien, para entender las implicaciones que esta expansión de lo cultural puede tener en las prácticas docentes la propia experiencia nos habla que en lo cotidiano estas concepciones cristalizan lo cultural y, en muchos casos, se cargan con sentidos que desvalorizan al sujeto niño.

No desconocemos que en las últimas décadas se comienza a reconocer la existencia de las “culturas”, pasando de lo singular a lo plural, de lo homogéneo a lo heterogéneo, de lo cultural a lo “inter” cultural. Se incorpora la interculturalidad fundamentalmente para hablar de la política educativa destinada en especial a las poblaciones indígenas.

Son políticas interculturales que emergen en el contexto de las transformaciones capitalistas de las últimas décadas como un debilitamiento del papel de los estados

nacionales en su responsabilidad para asegurar determinados derechos sociales a toda la población: Educación, salud, seguridad social.

Quedarnos en estas concepciones es volver a cristalizar los pensamientos, contradiciendo la naturaleza de los procesos sociales, escolares, familiares, o sea la concepción dinámica de lo cultural, llamada por Achilli “interculturalidades en acto”, que suponen procesos en los que se disputan, diferencian, apropian, transforman múltiples contenidos y nuevos significados en los particulares contextos en los que se producen.

Llegamos así a una concepción de lo intercultural que, reconoce la singularidad o diversidad de los sujetos o grupos socio-culturales (ya sea por diferencias de clases sociales, étnicas, socio-culturales, de género, generacionales, de discapacidades o diferencias biográficas, incluso de posiciones políticas, ideológicas, de posicionamientos pedagógicos) sin desconocer aquello que hace a la educación común como igualdad del derecho. Es así que la interculturalidad nace con el reconocimiento de las singularidades/diversidades, en el marco del derecho a una educación de calidad para todos.

La comunicación en las prácticas educativas interculturales

El reconocimiento de las culturas, trae aparejado en la escuelas la revalorización de los saberes, las prácticas cotidianas, las tradiciones etnoculturales de los niños y de sus familias como un modo privilegiado de trabajo en el aula. Estas prácticas podrían relacionarse con la importancia que adquirió en la escuela el uso de los conocimientos previos, cayendo en el riesgo de no ser complementados con conocimientos que se supone la escuela tiene la obligación de distribuir. Por eso Achilli (2008) señala que “se produce una mimetización de los conocimientos que el niño *trae* con los conocimientos escolarizados. En otras palabras, los conocimientos escolares son exclusivamente los conocimientos cotidianos del niño.”(p.134)

Jorge Huergo (2003) destaca la importancia de conocer y reconocer a nuestro interlocutor en las prácticas educativas, situado en una comunidad cultural, con una historia, con determinados saberes y prácticas incorporadas y con modalidades particulares de expresar sus experiencias. Siguiendo a este autor, coincidimos que el desarrollo de prácticas educativas que reconocen al interlocutor y sus códigos implican actos interculturales con el propósito de ampliar sus horizontes, dando significado a la construcción de nuevos saberes.

La articulación entre lo educativo y la cultura plantea dos supuestos: uno refiere a lo educativo ligado a «acciones estratégicas» que tienen por objeto a las «prácticas culturales» en general, entre ellas las de dimensión comunicacional, y un segundo supuesto que la cultura no se puede comprender sin referirla y relacionarla con «lo político». La comunicación/educación, nombrada en términos de política cultural abre o cierra la posibilidad de transformarnos y transformar nuestras propias prácticas en el mundo en que vivimos.

Huergo, considerando algunas obras de Paulo Freire (1967-1970), y la comunicación educativa intersubjetiva le otorga sentido al diálogo y al “universo vocabular” (conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo), reconociendo en la palabra revelada al diálogo mismo.

En la práctica docente identificamos procesos comunicativos donde se trasmite conocimiento. Estos procesos pueden verse como procesos de intervención/ imposición o procesos comunicativos participativos a través del diálogo, reconocen la autonomía y capacidad de decisión de los educandos construyendo conocimientos compartidos. El diálogo puede construirse de dos maneras: como superador de la conversación con ausencia de acción y de reflexión, como fue construido desde prácticas docentes

tradicionales, y como lo entiende Freire en su doble dimensión: la acción y la reflexión, articuladas entre sí.

Los tipos de diálogos analizados por el autor sobre la comunicación educacional intersubjetiva son válidos para la práctica docente, en tanto sean considerados diálogos interculturales, superando una mera interacción, que aunque se base en ella; implica un trabajo en comunicación profunda con otros y con el otro, donde pensar es posible desde lo imaginario como desde lo simbólico y donde el desarrollo de los sujetos tiene cabida.

Tanto para Huergo (2003) como Souto (2007) la matriz de la práctica docente está en estos espacios intersubjetivos, espacio para el desarrollo del sujeto no solo desde lo cognitivo sino atendiendo sus otros sentidos, lo psíquico, lo emocional, lo físico, lo pulsional, lo social y cultural, lo ético y lo político, dejando de lado la simplificación de la visión de sujeto.

La diversidad y las prácticas inclusivas.

La entrada de la diversidad al territorio educativo tuvo que ver, sobre todo, con una operación que pretendía transformar las imágenes demasiado homogéneas de los grupos escolares rápidamente emparentadas con las nociones de “integración” y más actualmente de “inclusión” educativa

El principio de inclusión que se enmarca en las políticas educativas de hoy en el mundo también emerge en nuestro país y en la formación de formadores.

La inclusión desde distintas posiciones teóricas y prácticas se ha visto emparentada con el discurso de la diversidad, la atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, atención a las diferencias, como para nombrar algunos, ante los cambios educativos y nuevas corrientes de la educación especial y la aparición de necesidades socio-culturales y derechos de las personas con y sin discapacidad.

En los últimos tiempos, bajo discursos aparentemente progresistas, la educación en general desde los diferentes niveles, desde un posicionamiento ingenuo era promotora de la igualdad.

Desde este planteamiento y coincidiendo con Granata (2005) lo que parece que viene sucediendo es que las teorías y prácticas tradicionales se han apropiado de discursos adaptándolos como un cambio de perspectiva pero el posicionamiento practico sigue siendo el mismo. Son discursos aparentemente progresistas que siguen escondiendo renovadas políticas de homogeneización.

Parrilla Latas (1999)también nos dice que como formadores pocos nos hemos planteado abordar la enseñanza de respuestas educativas a la diversidad en algún momento del trayecto formativo, dejando estas cuestiones más en manos de la educación especial , la psicología y la pedagogía social quienes podrían aportar a los niveles educativos desde su especialidad, notándose que esos conocimientos se quedan en mera erudición, quedando en propuestas formativas en/para la diversidad a los análisis especulativos sobre los contenidos de la misma, preocupación que compartimos con la autora mencionada.

Recuperando una primera idea relativa a la formación sobre diversidad sostenemos que precisamente esa formación debe contemplarse en la formación de todos los niveles con un enfoque intercultural, más allá de la especificidad que requiera cada sujeto que aprende.

La diversidad es una idea ligada a la heterogeneidad como una cualidad propia de la vida, “no existe cosa más cultural que la diversidad. La diferencia es lo normal.”, advierte López Melero (2000, p. 45).

Si analizamos con seriedad nuestra sociedad y nuestra escuela veremos que la diversidad es lo plural; la diversidad, pues, se convierte en nuestra propia naturaleza, presente en cada una y cada uno de nosotros Una diversidad que no es desigualdad, sino respeto por todos los colectivos sociales segregados, por condiciones de género, de etnia,

socio-culturales, religiosas, de discapacidad, de ritmos de aprendizaje, de procesos de desarrollo, de orientación sexual, ideológicas, de salud y sigue un largo etc.

Es preciso resaltar que en esta lista de diferencias que denotan la diversidad vivida en las aulas se sigue haciendo foco en las capacidades de los sujetos, porque es la categoría en la que todos nos podemos incluir, es aquella que refiere a nuestras diversas capacidades.

Esto da cuenta de la existencia de las prácticas residuales que están presentes en las escuelas y la distancia que toman éstas en relación a los sentidos que el docente debería tener sobre los sujetos y, los paradigmas y creencias que todavía se sostienen en las prácticas docentes, que lejos de ayudarnos a comprender y transformar la realidad, nos obtura el camino de la inclusión social, educativa y del diálogo intercultural del que hablamos anteriormente.

Nada más ajeno a la diversidad es la desigualdad. Somos diferentes (culturalmente, socialmente, biológicamente, en nuestras capacidades,) pero iguales en nuestra dignidad de seres humanos, en nuestro derecho de acceso a los elementos que nos permitan vivir plenamente –uno de ellos básico es la educación–, en nuestro derecho a construir y reconstruir continuamente la sociedad.

Cuando Skliar (2005) pronuncia que “hay demasiada ausencia del otro en nosotros”, nos interroga sobre nuestro posicionamiento de cómo miramos al otro.

Cuando se habla de las diferencias, de la diversidad, de la discapacidad, incluso de la educación inclusiva; demasiadas veces nos referimos como ‘las otras’ o “los otros”.

Esta cuestión nos permite acercar una alternativa para posicionarnos en el grupo de los seres humanos diversos, perspectiva que resulta más amplia, real, y justa: una visión inclusiva, teniendo en cuenta que los tiempos complejos llaman a la educación intercultural basada en el diálogo, el intercambio, comunicación y donde la ética profesional asume

también otra postura: el respeto por la alteridad del “ser”, del “otro”, de “los otros” y de “la mismidad” construir un “nosotros”.

Para no perder el hilo de este marco, vamos entendiendo el impacto que el paradigma de la normalidad tuvo en la formación docente

En tiempos de cambios y transformaciones educativas urge entonces plantearnos como reto el cambio de paradigma por otro que sea mucho más real, más natural, más humano; y suponemos nueva mirada que vaya superando a la de diversidad socialmente construida.

Es entonces, la sociedad, y en nuestro ámbito la escuela, la que debe cambiar para ser cada vez menos discapacitante, y más inclusiva. Esta necesidad se desprende después de observar en nuestro terreno escolar que las prácticas tienden a reducir la diversidad a casos individuales, planteamiento más cercano a la homogeneización, “cuando la diversidad es expresión de una realidad global, sistémica, no meramente individual”, recalca Parrilla Latas (1996, p.174).

Cuando Skliar (2006) refiere a la alteridad o la diferencia como aquello que nos constituyen como humanos y aseverando que “estamos hechos de diferencias”, manifiesta también que es una experiencia que se habita y por la cual nos sentimos afectados y alterados en nuestra manera de estar en el mundo.

Arnaiz (2003) considera a la “diversidad como valor educativo” y alude al “sentido amplio del término diversidad expresando que no se refiere solo a las personas con discapacidad, sino a las heterogeneidad de características del ser humano.”, señalando que no podemos obviar que diversidad caracteriza a la sociedad y, por consiguiente, al sistema educativo haciendo referencia al abanico de personas diferentes que responden a varios factores: “la lengua, la cultura, la religión, el género, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico” (p.171).

Estos cambios hablan de implicaciones no sólo curriculares sino organizativas comprometidas desde la formación docente de grado y con experiencias de prácticas concretadas en las escuelas asociadas, pero ante todo prioridad de las políticas educativas.

Percibir las diferencias

El centro de esta temática parte del reconocimiento de los sujetos en sus diferencias y las diferentes subjetividades de unos y de otros.

Cuando hablamos de “percibir” las diferencias en función de las particularidades que presentan los sujetos, estamos hablando de posibilitar nuevas relaciones educativas, en el sentido que habla Contreras.

El autor subraya la importancia que tiene “la capacidad de ver lo que es” cuando percibimos al otro, recalcando que esa situación depende de nuestras formas de interpretar la realidad y de nuestros sentimientos (realidad que vale la pena tener en cuenta).

Siguiendo a Contreras (2009), al interpretar lo que percibimos estamos anticipando y anteponiendo lo que un sujeto nos quiere decir con su propia voz e, de allí la importancia que tiene “suspender el juicio para que el otro se manifieste”, creando la posibilidad de oír y poder verlo desde su lugar. El otro tiene que ser visto, entendido y reconocido según quien es, con su propia historia y su devenir, afirma Contreras.

En la escuela, según la pedagogía conformada se espera del docente un cierto hacer, una cierta práctica, obturando las posibilidades de una pedagogía de la singularidad, quedando el reconocimiento del otro y la aceptación de lo que es en pura retórica que no acoge al sujeto.

El posicionamiento docente que asumamos de las diferencias abrirá o cerrará las posibilidades de que la pedagogía de la singularidad no quede en un estéril discurso:

La educación cierra las posibilidades de una pedagogía de la singularidad cuando:

- Se actúa desde un sentido de la igualdad de los sujetos que puede ser vista como “una igualdad de partida (todos son o los considero iguales), o bien una de proceso (a todos lo trato igual) o bien una de llegada (de todos pretendo lo mismo)”, según Contreras estas posibilidades de igualdad operan un reduccionismo de la experiencia, equipara “igual” a idéntico y lo idéntico homogeniza. La igualdad siempre tiene referentes de lo social, de lo particular y propone partir desde otro lugar para no quedar atrapado en el entramado de conceptos opositores entre igualdad-homogeneidad-mismidad y desigualdad, deficiencia y anormalidad.
- En el uso que venimos haciendo de la diversidad y de la atención a la diversidad Contreras percibe a la diversidad como que es ajena a nosotros, como que está afuera, y habla de lo que referimos en párrafos anteriores sobre “los otros” como diferentes grupos catalogables, quedando sujetos connotados con atributos de diferenciación en vez de historias personales de cada ser. La diversidad reconoce al colectivo de los que se desvían de una norma: las minorías étnicas, quienes tienen retrasos o problemas de aprendizaje, con conflictivos en el aula, los desfavorecidos socioeconómicamente, los discapacitados, lo que significa atender a esa diversidad porque dicen: “*tienen* problemas porque *crean* problemas, o sea son los que pierden su singularidad personal.
- La pedagogía de la normalidad y la pedagogía técnica son también llamadas por Contreras “pedagogías de la intervención”, porque no escuchan, no entran en conversación, no prestan atención a quien cada uno es, a la voz del otro. Son las pedagogías que no perciben la singularidad, las particulares diferencias que hay entre nosotros.
- La escuela tal como hoy está pensada y organizada deja poco lugar para acoger las singularidades.

La educación abre posibilidades para una pedagogía de las singularidades cuando:

- Nuestro lenguaje se vincule con la “experiencia”, con lo que acontece, con lo que podemos ver, sentir y pensar, con lo que podemos experimentar por nosotros mismos. Aquel lenguaje que permita preguntarnos y respondernos sobre las relaciones educativas y el sentido que ellas tienen para los que nos acompañan en nuestra experiencia pedagógica. Al respecto Contreras acota que nuestras concepciones no se tienen que interponer en las relaciones educativas, para que podamos ver y escuchar mejor, percibir la singularidad y pensar recién lo que tenemos que hacer.

El uso del lenguaje que hace reconocimiento de la diferencia y percibe la singularidad, también puede neutralizarla si no se vale de la experiencia.

- Para percibir lo singular es necesario educar la mirada, mirar de otro modo, es sensibilizar esa mirada para percibir la singularidad. Lo que se trata es de poder encontrarnos con las dificultades sin hacer pre-juicios, viendo a la persona con los recursos y capacidades que posee, con sus deseos y sus posibilidades, viendo la dificultad como un problema nuestro, de él o de ella pero también conmigo. Hay muchas diferencias que también han sido neutralizadas y esas diferencias nos convoca a que sean percibidas para hacerlas visibles y dignas.

- En las relaciones educativas es donde nace y se experimenta la posibilidad de que el intercambio, las propuestas, las actividades sean sostenidas en diálogo con otros. Por lo tanto necesitamos una formación docente con prácticas pedagógicas que sensibilicen al docente en formación para que, desde sus prácticas de residencia puedan percibir las singularidades, los aprendizajes personales, las trayectorias educativas de cada alumno como únicas, creando las posibilidades de establecer relaciones educativas que sean singulares también.

El modelo social vigente y las formas de pensamiento que genera, hace necesario interpelar lo educativo, tensionando aún más la práctica docente, ampliando y complejizando sus horizontes formativos.

Estas conceptualizaciones llevadas al campo de la práctica docente desde su formación inicial, nos interroga por la formación pedagógica crítica que los sujetos en formación puedan realizar a cerca las singularidades de sus futuros alumnos/as.

La formación inicial representa un importante período que, habilita para el ejercicio de la profesión. Supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas. Ello conlleva una responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas.

Siguiendo a Davini (2006) damos cuenta que la formación inicial en las prácticas docentes moviliza conocimientos de los otros campos curriculares. Con Davini estamos de acuerdo de que el campo de la práctica docente en su acción práctica situada, es responsable del desarrollo de las capacidades en las distintas dimensiones, pero agregamos que esas capacidades tienen más posibilidad de desarrollarse en estrecha articulación con los otros campos curriculares, a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada de la experiencia que van llevando los docentes en formación en distintos contextos socio-educativos sostenidos por el cuerpo teórico de otros campos curriculares.

Habrán momentos en el trayecto de formación de grado donde será oportuno utilizar dispositivos de investigación en las prácticas; otros en los que pueden desarrollarse actividades de narración; otros en que conviene estimular la experimentación, siempre favoreciendo el análisis, la reflexión hacia nuevas acciones que mejoren o transformen las prácticas docentes.

El marco teórico desarrollado es considerado valioso para nuestra tesis en la medida en que los ejes planteados se integran globalmente, iluminando así nuestro trabajo de campo, buscando de esa manera “pensar los escenarios educativos de la formación docente en los procesos de transformación”, en el decir de Cullen (2009, p.15).

En el capítulo siguiente determinamos el encuadre metodológico seleccionado para este trabajo.

CAPITULO 4

ENCUADRE METODOLÓGICO

4.1 Tipo de estudio realizado.

Teniendo en cuenta los interrogantes que configuraron la formulación del problema esta investigación se desarrolló siguiendo una lógica inductivo-analítica (Sirvent, 1998) que, en términos de Achilli (2000) podría expresarse como una lógica compleja-dialéctica.

La investigación se focalizó en conocer y comprender:

- 1.- ¿Cuáles son las características y la dinámica de funcionamiento que presenta el campo de la práctica docente a partir de los tres componentes que lo conforman, en el marco del diseño curricular del año 2007 de la provincia de Buenos Aires?
- 2.- ¿Cómo se construye en el campo de la práctica docente, el posicionamiento del docente en formación y en particular cómo se lo prepara para atender a las diferencias?
- 3.- ¿Cuáles son las problemáticas y fortalezas que surgen en la implementación del campo de la práctica docente en el marco del diseño curricular del año 2007 de la provincia de Buenos Aires?

De acuerdo a los interrogantes planteados consideramos que esta fue la lógica más apropiada a nuestro objeto de estudio.

Desde esta perspectiva, al tratarse de prácticas sociales, éstas estuvieron situadas en un contexto histórico, político, educativo, cultural particular, cuyos portadores y ejecutantes fueron sujetos sociales y lo que se buscó fue comprenderlas en sus múltiples significaciones y sentidos, por tanto requiere un abordaje cualitativo e intensivo.

Siguiendo a Sirvent (1998) asumir determinada lógica en el proceso investigativo implicó enfatizar uno de los polos de los pares lógicos como “los pares lógicos o modos

suposicionales”, concepto que esta autora retoma de Goetz y LeCompte (1998) para referirse a las dualidades que surgen de los supuestos sobre el hecho social y sobre su conocimiento predominante en diferentes enfoques sobre la realidad social y el hacer ciencia sobre esa realidad.

En el proceso metodológico se enfatizan los siguientes extremos de los pares lógicos o modos suposicionales:

a).- compartimos que el hecho social se construye, en tanto que “conocer el hecho social es conocer los significados que los actores le atribuyen al mismo” donde están implicados tanto lo sujetos de investigación como el investigador.

“Los hechos no hablan por sí mismos”, dice Bourdieu (1975) y otros, sino que es el investigador quien tiene que hacerlos hablar en la permanente confrontación teoría/empíria. Esto nos obliga a no descuidar el complejo problema que implica que el investigador seleccione, elija, interprete desde sus categorías conceptuales, por lo que a siguiendo a Rojas Soriano (1990) tuvimos que poner en tensión “los significados que los sujetos le atribuyen a los hechos y sucesos” (p.29)

b).- consideramos que la inducción analítica permitió que aflore un conocimiento que aporta comprensión a los datos, descubriendo constructos y proposiciones como categorías, a partir de una o más bases de datos o fuentes, según lo señalado por Goetz y LeCompte (1998).

c).- nuestra intención fue aportar a la producción teórica desde los datos para comprender el sentido profundo y los significados de nuestro objeto de estudio.

Por lo tanto este estudio tuvo un interés intrínseco con relación a un caso curricular concreto, en una determinada carrera: Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires.

4.2 Selección de la institución en la que se trabajó

Se eligió una institución de Educación Superior no universitaria. Un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la provincia de Buenos Aires

- Ubicación del Instituto

La ciudad de Olavarría se encuentra ubicada en el centro de la Provincia de Bs As permitiendo esto un acceso más directo a quienes deseen viajar de otros puntos de la provincia.

El ISFD N° 22 "Dr. Adolfo Alsina" se encuentra ubicado en la ciudad de Olavarría y cabecera del partido y desde el año 1968 funciona en el Colegio San Antonio de Padua, en su primer piso.

- Historia del Instituto

Este Instituto Superior de Formación Docente forma parte del sistema de educación pública de gestión estatal. Su historia comienza cuando el 16 de diciembre de 1967 se dio a conocer el decreto por el cual se creaba la Escuela Normal Superior de Olavarría y el 1 de abril del siguiente año comenzaron las clases, las cuales se dictan, desde esa fecha, en el edificio de Instituto San Antonio.

Luego, con el nombre de Instituto Superior de Formación Docente en Magisterio Superior de Olavarría, se lo facultó para contribuir a la formación técnica en algunas carreras requeridas por otros servicios de la comunidad y a la vez, se dio inicio a carreras de posgrado para maestros y profesores. Así es como a la carrera de Magisterio se agregaron: Capacitación Directiva y Técnica, Maestro Especializado en Tratamiento de Problemas Sociales, Maestro Especializado en Adultos y Educación Especial, Maestro Recuperador, Maestro en Educación Primaria, Magisterio Especializado en Educación Inicial, Técnico Superior en Administración de Empresas, Maestro Especializado en

Retardo Mental, Analista de Sistemas, Profesorado en Psicopedagogía, Profesorado de Inglés, Profesorado en Ciencias Naturales.

Las carreras que se dictan actualmente son: Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Profesorado de Educación Secundaria en Biología, Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura y Profesorado de Inglés con CUFBA (Curso de Formación básica).

Además, en el Instituto se puede cursar el Pos título en Contexto de Encierro, el Tramo de Formación Pedagógica para Profesionales y Técnicos, y el Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad técnico profesional en concurrencia con título de base.

Es el Instituto de Formación Docente del centro de la provincia de Buenos Aires, con una trayectoria de casi 50 años en la formación docente. Trayectoria que ha marcado hitos institucionales desde su creación como magisterio, que dejaron huellas en nuestras posiciones teóricas construidas desde mandatos fundacionales, reformas educativas y aportes científicos.

Esta Institución en el año 2006-2007 participa en la elaboración del Diseño Curricular para la Educación Primaria, en la provincia de Buenos Aires. La puesta en práctica del mismo se materializa a partir del año 2008, marcando en ese momento, un cambio significativo en los trayectos de la formación docente inicial.

Los egresados del Instituto, en un alto porcentaje, actualmente trabajan en la docencia en los niveles secundarios y primarios de las diferentes instituciones educativas del distrito de Olavarría.

4.3 Selección del profesorado, de los profesores y estudiantes en formación que participaron en la muestra

4.3.1.- Selección del profesorado

Decidimos trabajar en el Profesorado de Educación Primaria porque a partir del año 2008 se implementó un nuevo modelo de formación docente que marca una nueva etapa en la formación de estos profesionales en la provincia de Buenos Aires.

4.3.2 Selección de los participantes del estudio

Fueron informantes clave los siguientes:

- Profesoras del campo de la práctica docente de tercer y cuarto año llevando a cabo 3 (tres) entrevistas a cada una de ellas.
- Profesora de la asignatura “Pedagogía crítica de las diferencias” de 4to año llevando a cabo 2 (dos) entrevistas.

El criterio de selección de los docentes de tercero y cuarto año de la carrera fue por la experiencia que acreditan en el campo de la práctica con la implementación de este plan.

- Estudiantes en formación de tercer y cuarto año de la cohorte 2008.

A partir de una selección inicial se fueron seleccionando nuevos casos hasta que la selección de uno nuevo no aportó información adicional. Se entrevistaron en total 10(diez) estudiantes de los cuales 6(seis) correspondían a 3er año y 4(cuatro) a 4to año. Todos los estudiantes pertenecían al plan de estudio analizado con el cursado y aprobación de las asignaturas correspondientes.

Si bien en este caso no es posible establecer un periodo de recolección de la información “puro” ya que el mismo se realizó de la mano del análisis, sí podemos señalar que este estudio se llevó a cabo a partir del mes de agosto de 2011, año que corresponde a la primer cohorte de estudiantes que se formaron con esta propuesta curricular. El trabajo de campo tuvo lugar entre el segundo semestre del año 2011 y el primer y segundo semestre de 2012.

4.4 Documentación con la que se trabajó

- Diseño Curricular de la Educación Superior para el profesorado de educación primaria de la provincia de Buenos Aires (2007).
- Programas de las asignaturas de los campos de la práctica docente, campo de los saberes a enseñar y campo de las subjetividades y las culturas de 3er y 4to año.
- Cuadernos de bitácora de estudiantes.
- Informe de evaluación integral del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente Inicial sobre el profesorado de Educación Inicial y de Educación primaria realizado durante el periodo 2011-2014.

4.5 El rol del investigador

Desde una perspectiva cualitativa el lugar del investigador representa la posición que asumimos ante los “hechos sociales” estudiados y ante los sujetos que constituyen la fuente de indagación y exploración científica.

El papel y grado de involucramiento como investigadores, para el enfoque atribuido a este estudio, adopta una implicancia parcial.

Esta implicación acepta que quien lo hace se dirige a la realidad cargado de valoraciones, supuestos, esquemas de percepción, etc., donde selecciona, observa, dirige su atención.

Ello nos empuja permanentemente a entrar en diálogo con nuestros propios supuestos, teorías ya incorporadas y hechas cuerpo, perspectivas desde donde nombramos y leemos el mundo social a investigar. Bourdieu y Wacquant (1995) dicen, que este es uno de los ejercicios más difíciles de lograr, pero no por ello menos necesario

En el reconocimiento que el investigador haga de sus condicionamientos abre el camino para ir controlándolos y así poder crear condiciones favorables para comprender y explicar la realidad que le preocupa, según lo entendido por Gutiérrez (1995, p.96).

Sirvent (1999) considera que cuando se va construyendo la objetivación, el investigador que está adentro de la situación, no solo llega a sentir lo que a él le pasa sino que en ese proceso va comprendiendo los significados que los otros actores atribuyen a la situación, entramándose los valores de quien investiga y de los otros.

Es necesario reflexionar y estar dispuesto a utilizar estrategias que ayuden a controlar los posibles sesgos que puedan producirse. En este caso se empleó el método comparativo constante que posibilita al investigador poner en acción operaciones del pensamiento reflexivo y a su vez tomar distancia, al ir construyendo por vía inductiva, categorías de un nivel de abstracción creciente.

4.6 Técnicas de recolección de la información

Entre las decisiones sobre las técnicas previstas para obtener información empírica utilizamos: Observación participante no encubierta, entrevista semi-estructurada como también la lectura y análisis de documentación:

4.6.1.-Observación participante no encubierta.

Para caracterizar a este tipo de observación, tomamos en cuenta algunas características consideradas por diversos autores (Wittrock, Taylor y Bodgan, 1990) quienes señalan que una observación puede ser participante pero con menor grado de implicación y a su vez “no encubierta” pues los sujetos de la muestra sabían que estaban siendo observados y con qué finalidad.

Al decir de J. Yuni y C. Urbano (1999) “La observación participante es una metodología de investigación en donde el observador describe mediante su discurso, el discurso de los actores provisto de sus propios significados y significaciones” (p.185).El objetivo de dicha observación fue recoger información y lograr descripciones lo más densas posibles a fin de poder detallar aquellos aspectos que pudieran dar cuenta del objeto a investigar.

Esta información nos permitió como investigadores, comprender cómo interpretan, cuáles son sus valores, creencias y el sentido que le otorgan los actores a sus acciones.

La observación participante fue utilizada en este estudio como técnica que nos permitió trabajar en el TAIN (Taller Articulador Interdisciplinario).

La entrada en terreno se realizó en noviembre de 2011 con el consentimiento de los sujetos observados, conociendo de antemano, los objetivos de la investigación, la duración de las observaciones, el modo de registro, etc., tratando de establecer relaciones abiertas con los informantes. El número de observaciones fue acordado con las coordinadoras del Taller, en este caso las profesoras del campo de la práctica de 3er y cuarto año.

Se realizaron 3(tres) observaciones en profundidad que tuvieron lugar entre el segundo semestre de 2011 y el primer semestre de 2012.

El proceso metodológico de la observación participante fue abordado en base a notas de campo, sin incluir ningún tipo de interpretación.

Al considerar a la realidad social, multideterminada, compleja, dinámica, de la organización institucional realizamos observaciones hasta la saturación teórica, momento en que las observaciones ya no aportaron información adicional.

4.6.2.-Las entrevistas:

Las entrevistas fueron “semi-estructuradas” con la construcción previa de un guion o según lo describen Taylor, S. J. y Bogdan (1990) como una “guía de entrevista para asegurarnos de que los temas claves sean explorados [...] la guía de entrevistas sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas” (p.119).

A través de las entrevistas tratamos de comprender desde el punto de vista de los estudiantes y docentes formadores las características del campo de la práctica docente con sus distintos componentes, como así también cómo se trabaja desde los distintos

dispositivos el posicionamiento docente, y las problemáticas y fortalezas de la implementación de este nuevo diseño curricular.

4.6.3.- Lectura de la documentación:

La lectura y análisis de la documentación permitió contextualizar el objeto de estudio y desentrañar aspectos que resultaban de interés para su comprensión. Esta técnica permitió conectarnos con fuentes de información para recolectar datos en: documentos curriculares, cuadernos de bitácora, programas de distintas materias y el informe de evaluación.

4.7 Técnicas de registro de la información

En cuanto al uso de técnicas de registro de la información las grabaciones y las fotografías fueron de suma utilidad porque además de la precisión de su registro presentan como ventaja que el investigador pueda manipularlos y volver a ellos varias veces para realizar la descripción de un acontecimiento. Son documentos que complementan y respaldan las situaciones observadas y entrevistas llevadas a cabo para este estudio.

La grabación al ser flexible y versátil complementó la transcripción de entrevistas recuperando gestos y comportamientos registrados en notas de campo.

4.8 Técnicas de análisis de la información.

Con la información que íbamos recogiendo, elaborábamos escritos para seguir trabajando en el campo y realizando en paralelo análisis e interpretaciones preliminares a lo que posteriormente iba a resultar la codificación. Esto implicó lectura analítica, reflexiva utilizando comentarios al margen de las transcripciones que servirían como indicios que identificaban datos emergentes.

La información significativa fue recuperada en cuadros de dos columnas donde volcamos los registros en crudo más significativos y las primeras inferencias.

Luego de este trabajo seguimos pautas metodológicas previstas para este estudio, como proceso intelectual cíclico hasta su saturación teórica: codificación de la información; exposición y presentación de los datos; elaboración de conclusiones.

Coherentemente con la lógica inductiva/analítica que orienta esta investigación recurrimos para el análisis e interpretación al Método comparativo constante propuesto por Glaser y Strauss (1967) quienes señalan al respecto lo siguiente:

Esta estrategia combina la codificación de categorías inductivas con un proceso simultáneo de comparación de todas las incidencias sociales observadas. A medida que se registran y clasifican los fenómenos sociales se los compara en las distintas categorías en que han sido integradas. Así, el descubrimiento de relaciones o generación de hipótesis comienza con el análisis de las observaciones iniciales, es perfeccionado continuamente en el curso de los procesos de recogida y análisis de datos y retroalimenta la codificación de las categorías. Al compararse constantemente los acontecimientos detectados con otros anteriores, se pueden descubrir nuevas dimensiones tipológicas y nuevas relaciones. (cap.5, pp.101-115)

La Teoría Fundamentada, Grounded Theory, (Glaser y Strauss, 1967, en Strauss &Corbin, 1990)es un método inductivo para el desarrollo de modelos teóricos que permite formular un conjunto de conceptos bien integrados, capaces de proveer una explicación teórica detallada y precisa de los fenómenos que se fueron estudiando.

Strauss y Corbin (1989) manifiestan que la interacción entre el investigador y los datos, es a la vez ciencia y arte. Ciencia por el rigor del análisis de los datos y arte por la habilidad del investigador para denominar con certeza las categorías. Dado que el análisis de datos es el que permite capturar la complejidad de la realidad social supone para Strauss tres requisitos: 1) que esa interpretación y recolección estén guiadas por interpretaciones sucesivas realizadas durante la investigación, 2) que la teoría sea conceptualmente densa, evitando caer en la simplicidad, y 3) que el examen de los datos sea detallado, intensivo y microscópico. Vemos que en opinión de estos autores en la técnica analítica prima la inducción analítica y la comparación teórica, siendo estas unas de las técnicas más importantes del análisis.

Dado que los datos que se recogieron a través de las observaciones, entrevistas y documentación escrita, son de índole cualitativo, el análisis de dichos datos se ajustó a pautas generales de esta modalidad de análisis.

4.9 Criterios de rigor científico utilizados

4.9.1.-Criterio de credibilidad: Entendido como el isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad.

Para garantizar la credibilidad se utilizaron las siguientes estrategias:

- Observación “densa” y en profundidad en los espacios institucionales previstos.
- Entrevistas a informantes clave hasta la saturación teórica
- Triangulación: se contrastaron datos provenientes de diferentes fuentes: Diseño Curricular de la Educación Superior para el profesorado de educación primaria (2007), cuadernos de bitácora, programas de distintas materias, informe de evaluación y técnicas como entrevistas y observaciones

4.9.2.-. Criterio de confirmabilidad:

Para contribuir en alguna medida a la “objetividad del investigador” se utilizaron las siguientes estrategias:

- Auditoria de confirmabilidad: los directores de tesis supervisaron constantemente la correspondencia entre datos obtenidos y la interpretación realizada.
- Descriptores de baja inferencia: en el informe se realizaron transcripciones textuales de las entrevistas y fuentes documentales.

Explicitado el encuadre metodológico de este trabajo, en el capítulo siguiente se presenta el análisis e interpretación de la información obtenida.

CAPITULO 5

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA

La flexibilidad y simultaneidad recursiva entre trabajo de campo y trabajo conceptual dio por resultado un proceso de análisis que lleva a caminos de idas y vueltas, con tanteos y seguimientos de pistas teóricas/empíricas. Este es el carácter dialéctico de la lógica que subyace a esta investigación.

El proceso de análisis de los datos obtenidos, se realiza en base a la información proveniente de: la documentación curricular, de las entrevistas a las formadoras y a las estudiantes en formación, de las observaciones al TAIN, los que son interpretados a la luz del marco teórico de este estudio.

El material empírico recogido permitió desentrañar los aspectos emergentes del currículum y la elaboración de categorías que posibilitaron establecer las relaciones entre ellas, para encontrar luego las relaciones con el todo, respondiendo a las preguntas de investigación formuladas y a los objetivos del estudio.

Si bien el objeto de estudio de esta investigación se focaliza en el campo de la práctica docente considerada como campo articulador de toda la formación, entendemos que no sería posible comprenderlo en forma holística y en profundidad si no se conocen los fundamentos y propósitos, como así también los campos de la formación del diseño curricular que le da sustento.

Es entonces que en primer lugar nos propusimos analizar los fundamentos, propósitos y campos de la formación que plantea el diseño curricular, para luego indagar las características y la dinámica de funcionamiento que asume el Campo de la Práctica

Docente desde los tres componentes que lo conforman, práctica en terreno, herramientas de la práctica y TAIN, en el contexto donde se lleva a cabo el estudio.

5. A ASPECTOS EMERGENTES DEL DISEÑO CURRICULAR

El análisis de los aspectos emergentes se organiza en tres bloques desarrollados de la siguiente manera:

BLOQUES	ASPECTOS EMERGENTES
BLOQUE I	5. A.1.- Fundamentación
BLOQUE II	5. A.2.- Propósitos
BLOQUE III	5. A.3.- Campos de la formación

BLOQUE I

5. A.1.- Fundamentación

- 5. A.1.a.- El Curriculum como construcción participativa
- 5. A.1.b.-El Curriculum como proyecto político socio cultural
- 5. A.1.c.-El Curriculum como paradigma de la complejidad.
- 5. A.1.d.-El Curriculum como paradigma articulador.
- 5. A.1.e.-El Curriculum y la perspectiva intercultural
- 5. A.1.f.-El Curriculum con una visión crítica de las diferencias
- 5. A.1.g.-El Curriculum en la construcción del posicionamiento del docente en formación.

5. A.1 Fundamentación

5. A.1.a El Curriculum como construcción participativa

Durante el período 2006-2007 la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE), impulsada por la Dirección de Educación Superior, inició un proceso participativo de redefinición de la formación docente del nivel inicial y primario, teniendo en cuenta experiencias y estudios precedentes. Para tal fin se abrieron espacios de reflexión y producción de propuestas en todos los Institutos Superiores de la Provincia que poseen Formación Docente. Paralelamente se realizaron consultas públicas sobre las expectativas que tenía la sociedad respecto de la formación de maestros y maestras para estos niveles. Se conformaron talleres con directivos y docentes en ejercicio.

La participación llegó también a las maestras jubiladas, en su mayoría formadas en las tradicionales Escuelas Normales.

El primer borrador de redefinición de la formación docente fue distribuido a fines del año 2006 en todos los institutos de formación docente de la provincia y en el ciclo 2007 se conformaron mesas de trabajo que discutieron y rediseñaron los contenidos de las distintas áreas curriculares. De estas mesas participaron especialistas universitarios, capacitadores y profesores representantes de los distintos institutos de formación docente.

Con el segundo borrador del Diseño Curricular de la formación docente y un documento complementario que focalizaba la formación docente en la práctica de la autoría de la profesora Davini (2007), cada institución formadora participó en la discusión, reflexionando sobre los documentos y aportando sugerencias de cambio. Con las últimas observaciones y la participación del INFoD, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó en sesión de fecha 11-10-07, el Despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos quien aconsejó la aprobación de los Diseños Curriculares del PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA para la Formación Docente de Grado,

Resolución N° 4154/07, como plan de estudio del Profesorado de Educación Primaria para implementarse en la provincia de Buenos Aires a partir de 2008. Se trata de un profesorado de cuatro años de duración que otorga el título de “Profesor/a en Educación Primaria”.

Como puede observarse la particularidad de la construcción de este diseño curricular reside en la generación de espacios de reflexión y discusión implicando a distintos actores sociales vinculados a la práctica de la formación docente en los institutos formadores. Esto es importante porque los actores implicados en un cambio curricular han sido consultados y así se dispone de un clima propicio para las modificaciones necesarias. Al respecto Barco (2005) considera que los proyectos diseñados con la participación- real y no formal de los docentes son los que tienen mayores posibilidades de generar cambios efectivos.

5. A.1. b El Curriculum como proyecto político, socio - cultural

El curriculum de formación que se estudia, asume una fuerte postura política, social y cultural, tomando distancia de lo que han significado para la formación la fragmentación, el autoritarismo y las prácticas hegemónicas como procesos de dominación y distribución social de los bienes culturales, y en cambio vincula fundamentos conceptuales y experienciales de carácter abierto, asentando sus orígenes en “la relación con el contexto de producción del diseño, en especial con los procesos de reflexión y discusión producidos en las instituciones de formación docente”. (DC 2007, p.13).

El carácter cultural se define en los términos que lo hace Alicia de Alba (2006) cuando señala que los elementos culturales que lo conforman dan cuenta que los conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos “se incorporan en él no sólo a través de los aspectos estructurales y formales, sino también por las relaciones sociales cotidianas en las cuales el curriculum formal se despliega y deviene práctica concreta” (p. 60)

La centralidad sociocultural del curriculum que se analiza, supone una importante incidencia para la reconstrucción del sentido político-cultural de la escuela y del sentido de la docencia en el mundo en el que actúa.

De Alba (2006) nos permite apreciar la complejidad de este concepto, advirtiendo de las múltiples tensiones que se juegan en los campos de poder en los que los currículos son planteados.

5. A.1.c. El Curriculum como paradigma de la complejidad.

La propuesta curricular mira a los futuros docentes como actores sociales y productores de cultura. La cultura y el conocimiento en el diseño parecen unidos, al decir de Morín (1992), como un “nudo gordiano”, dando por hecho que “las sociedades no existen y las culturas no se forman, conservan, transmiten y desarrollan, si no es a través de las interacciones entre individuos” (p. 19).

Desde la perspectiva de Alicia de Alba (2006) la visión compleja del curriculum rompe el esquema tradicional de hacer curriculum emparentado con un recorrido conocido como plan de estudio o plan de formación, que habla de un ordenamiento y selección de contenidos disciplinares, fragmentados y secuenciados linealmente según cánones educativos, científicos y sociales exigidos.

Este Diseño Curricular emprende caminos nuevos para superar la fragmentación del conocimiento, partiendo del reconocimiento de la pluralidad cultural, la multiplicidad de voces y perspectivas de los actores para mirar al conocimiento como “lo que está tejido junto” (Morín, 1992) para lograr una red interconectada de saberes.

Desde una perspectiva nueva y compleja el curriculum mira a la totalidad en la que se integra como así también al devenir de las instituciones educativas concretas para producir una transformación en el nivel, rompiendo con el modo tradicional de formular el curriculum.

Morín (2010) y González (2009) iluminan la comprensión de la complejidad que asume el curriculum dando a entender que:

- Su organización deja de ser lineal y da lugar a la circularidad constructora.
- Frente al pensar unidimensional y reductor, asume el pensamiento multidimensional
- Cuestiona el trabajo aislado para seguir un principio dialógico

El verdadero cambio curricular está sostenido en el principio de la complejidad que explicita el documento, caracterizado por su propia flexibilidad para generar otra realidad posible.

González Velazco (2011) refiere a la flexibilidad como la que va a dar paso a la transformación de ritmos, de medios y de contextos de aprendizaje, por lo que expresa que el currículum:

va sufriendo una suerte de desordenamiento de la linealidad habitual [...] como así también se [...] permitirían aperturas para introducir variabilidad, se probarían en la tolerancia a la incertidumbre con repercusiones en el acontecer curricular (los horarios, la pedagogías, los profesores, las didácticas los medios de enseñanza, los complementos a la formación, el manejo de los contenidos, los espacios formativos, la movilidad estudiantil, el intercambio y la formación docente, la organización y reorganización de asignaturas o de cursos[...])(p.7)

Lo que antecede, nos permite entender al diseño curricular desde el pensamiento complejo y flexible, que por ende busca implementar estrategias que faciliten en todos los miembros de la institución educativa un modo de pensar complejo, basado en aspectos esenciales tales como la autorreflexión, la autocrítica, la contextualización del saber, la multidimensionalidad de la realidad, la comprensión de aquello que se quiere conocer y en lo que se necesita intervenir.

5. A.1. d El Curriculum como paradigma articulador.

El concepto que propone el DC. (2007) sobre el paradigma articulador habla de:

La complejidad del proceso de formación, que como tal resulta más que la sumatoria, el acoplamiento, la juntura o la conexión entre elementos (previos a la

relación paradigmática). Antes bien, es articulador porque se establece una relación tal entre los elementos, de interinfluencia y modificación mutua, que la identidad de estos resulta modificada como resultado de aquella. (p.28)

Si bien el diseño privilegia una lógica articuladora, producida por la perspectiva que asume y el significado sociocultural, no desconoce la construcción teórico-epistemológica, sosteniendo otras lógicas tales como: la lógica disciplinar, la lógica psicológica, la lógica de los saberes pedagógico-didácticos y la lógica de la práctica docente. Todas interactúan y se relacionan entre sí, así mismo cada lógica pone el acento en la centralidad sociocultural del campo que las contiene y articula.

En este caso la lógica articuladora se vuelve configurativa del diseño ya que es a partir de la misma que se seleccionan y distribuyen conocimientos y prácticas.

5. A.1.e El Curriculum y la perspectiva intercultural

El documento curricular se postula taxativamente como “diseño curricular intercultural”, ya que el mismo considera los diferentes sujetos que se implican en la formación, partiendo del:

reconocimiento de la diversidad y la complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí, una multiplicidad de diferencias. Es en esa heterogeneidad cultural y social que se pueden identificar visiones, temas, conceptos y proposiciones relacionadas a las identidades culturales en las cuales los diferentes sujetos se reconocen. (DC 2007, p.19-20)

En el proceso de análisis del diseño se puede advertir el lugar que se le da a los sujetos, individuos y grupos que son diferentes entre sí pero con los mismos derechos, no sólo políticos-sociales sino también culturales, por esa razón el reconocimiento de la diversidad tiene una fuerte impronta en el Campo de la Subjetividad y las Culturas.

Este campo tiene por objeto:

abordar la construcción de la subjetividad comprendida como la interrelación dialéctica entre los sentidos, las significaciones y las resonancias que, sobre cada sujeto, imprime determinada cultura. Los docentes en formación deberán interpretar la forma de apropiación de los ordenadores sociales –valores, creencias, actitudes y estereotipos– que se articulan con los factores genéticos y ambientales que impregnan la historia

individual, comprendiendo el proceso de individuación e integración de la personalidad.”(DC 2007, p.31)

En este proceso de construcción de la subjetividad y las culturas vemos implicadas relaciones entre personas (docentes formadores y docentes en formación, docentes co-formadores y futuros alumnos de los docentes en formación) en la que entran en juego sus subjetividades: creencias, supuestos, percepciones personales, sus racionalidades que son resultado de otras experiencias previas o de experiencias educativas que van cambiando.

La perspectiva intercultural del curriculum reconoce la singularidad o diversidad de los sujetos o grupos socio-culturales (ya sea por diferencias de clases sociales, étnicas, socio-culturales, de género, generacionales, de discapacidades o diferencias biográficas, incluso de posiciones políticas, ideológicas ,de posicionamientos pedagógicos) sin desconocer aquello que hace a la educación común como igualdad del derecho.

En el anexo II se muestra un esquema que permite visualizar el campo de las subjetividades y la cultura, con las materias que lo constituyen en cada año de la carrera lo que contribuye directamente en la construcción subjetiva y cultural de formadores y docentes en formación, permitiendo a su vez, estudiar las configuraciones culturales del sujeto del nivel educativo primario como también las diferencias sociales, culturales y singulares que acontecen tanto en la sociedad, como en la escuela y en el aula.

Entendemos que una perspectiva intercultural en educación parte de reconocer en las comunidades y en las escuelas diferentes situaciones sociales y conjuntos culturales, es decir, parte del reconocimiento de la presencia de personas de orígenes culturales diversos, tanto en nuestra sociedad como en la propia escuela, pero si nos quedamos sólo en ese reconocimiento, podemos resultar entrampados por la propia realidad multicultural de los contextos.

Hablar de innovación/transformación pedagógica con una perspectiva intercultural, como lo señala el diseño, va más allá del reconocimiento mencionado en el párrafo

anterior, implicando la creación de condiciones en base a “relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta realidad.”(DC 2007, p.20)

Jorge Huergo (2003) destaca la importancia de conocer y reconocer a nuestro interlocutor en las prácticas educativas, situado en una comunidad cultural, con una historia, con determinados saberes y prácticas incorporadas y con modalidades particulares de expresar sus experiencias. Coincidimos que el desarrollo de prácticas educativas que reconocen al interlocutor y sus códigos implican actos interculturales dando significado a la construcción de nuevos saberes.

La perspectiva intercultural pone foco en las relaciones y procesos interactivos sociales que dan lugar a la construcción de los conocimientos, que en el decir de Tadeu da Silva (1999) “constituye una disminución de las fronteras entre, por un lado el conocimiento académico y escolar y, por otro, el conocimiento cotidiano y el conocimiento de la cultura de masas.”(p.30) entendiendo que si todo conocimiento depende de la significación y ésta, a su vez, depende de las relaciones de poder, entonces es cultural.

En un mundo social y cultural cada vez más complejo, en el cual la característica más saliente es la incertidumbre y la inestabilidad; en un mundo atravesado por el conflicto y por la confrontación; en un mundo en que las cuestiones de diferencia e identidad se vuelven tan centrales, la cultura pasa a encontrar un espacio importante en el campo de las perspectivas sobre el currículo.

Esta mirada de lo intercultural, que si bien reconoce singularidades o diversidades de distintos órdenes (clases sociales, étnicas, de género, de posiciones políticas, ideológicas, de posicionamientos pedagógicos, de sujetos con discapacidad), lo que intenta es un trabajo común e interactivo.

La concepción que sustenta el curriculum considera que la educación requiere de una escuela que tome en cuenta lo que los niños y las niñas traen “de afuera”, o sea las culturas extraescolares, dando a entender cómo otras instancias culturales también son pedagógicas, también tienen una “pedagogía”, también enseñan alguna cosa.

La escuela de este siglo requiere de un docente que resigne su posición de portador de un saber “indiscutido” reconociendo y valorando los saberes que portan sus alumnos/as desde distintas culturas, pero como expresa Achilli (2008) debemos evitar correr el riesgo de quedar mimetizados entre los conocimientos que el niño “trae” y los conocimientos escolarizados, obturando un proceso dirigido a problematizar, ampliar, sistematizar, articular esos conocimientos.

En el sentido que venimos analizando la perspectiva intercultural, podemos decir que hace referencia a una propuesta de acción educativa teórico-práctica donde prevalece el reconocimiento de la existencia de los “Otros” como sujetos poseedores de culturas diferentes y el conocimiento de lo que esto significa en términos de semejanzas y diferencias con la propia cultura escolar.

También podemos entender la dinámica intercultural como aquella acción que vaya rompiendo prejuicios e iniciando espacios de interrelación e intercambio, creando así lazos e interdependencias entre los grupos culturales diversos y minorías que conviven en una misma realidad escolar.

Por otra parte teniendo conocimiento de que los niños/as, futuros alumnos/as de los docentes en formación, son muchas veces interpelados por procesos de exclusión que afectan y condicionan su constitución como sujetos de derecho, necesitan que se produzcan condiciones de inclusión para que quienes habitan los bordes, habiten instituciones educativas preocupadas y ocupadas por considerar la diversidad cultural como oportunidad

y riqueza, según fuimos enmarcando en nuestro cuerpo teórico en consonancia con Leiva (2007).

Para ir cerrando este apartado, entendemos que un curriculum con una perspectiva intercultural es una oferta educativa abierta y dinámica, que no se resuelve simbólicamente con la unidad del curriculum ni con estrategias pedagógicas diversificadas que permitan que sujetos diferentes aprendan los mismos contenidos. Estas ideas, en el marco teórico de este estudio, aluden a lo expresado por Terigi (2008) quien dice que un curriculum necesita ser sometido a una continua revisión “en cuanto a su capacidad para promover en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros participantes, en su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales”. (p.214)

5. A.1. f El Curriculum con una visión crítica de las diferencias.

Siguiendo al curriculum en estudio, encontramos que:

El problema de las diferencias (culturales y de capacidades) se ha hecho evidente en los espacios educativos. Sin embargo, su exacerbación ha resultado frecuentemente funcional al modelo neoliberal, que tendió a diversificar perfiles de ciudadanos, transformados en “clientes”, para ofrecer a ellos sus productos diferenciadamente, de acuerdo con la capacidad “adquisitiva” de cada sector social y cultural. (DC 2007, p.136)

Este recorte nos posibilita analizar dos aspectos. Uno de ellos refiere al problema de las diferencias entendidas éstas como aquellas singularidades que cada sujeto tiene en particular, que por un lado lo hace único e irreplicable pero parecido a sus congéneres de franja etaria, en sus múltiples dimensiones de crecimiento: cognitivo, emocional, físico, social, vincular y cultural, centrado en su propia configuración familiar que, a la vez, lo conforma y lo confronta en el tiempo histórico que le toca vivir, con sus lenguajes y rituales, con sus violencias y prototipos. Estas diferencias son las que se plantean en las escuelas como problemas a resolver. Por otro lado hay un formato escolar ligado a un

modelo neoliberal que diferenci6 perfiles de ciudadanos categorizados social, cultural e intelectualmente.

En la formaci6n docente la pedagogía crítica que se apoya en el análisis y reflexi6n, abre la puerta hacia el desarrollo de una actitud crítica sobre problemáticas actuales en la educaci6n. Con este abordaje pedag6gico se pretende que los/as docentes en formaci6n se apropien de recursos cognitivos y reflexivos que les permitan lograr su emancipaci6n, cuestionar las teorías y prácticas consideradas sedimentadas en el tiempo y generar alternativas de cambio.

Según la pedagogía crítica, el poder de la educaci6n para ayudar a la transformaci6n de la sociedad, empodera a los/as estudiantes que se est6n formando como docentes, para que sean capaces de colaborar en dicha transformaci6n; habilit6ndolos/as para la apropiaci6n crítica del conocimiento existente y para ampliar su comprensi6n de sí mismos y del mundo (Giroux y McLaren, 1986).

La pedagogía crítica es aquella pedagogía que permite la comprensi6n “de y entre las diferentes culturas, lo que implica de-construir el proceso hist6rico de construcci6n de las identidades diferentes, mediadas por intercambios educativos” (DC 2007, p.136)

Encontramos en el curriculum que en el Campo de la Subjetividad y las Culturas se incluye a la asignatura “Pedagogía crítica de las diferencias” como un espacio curricular nuevo para la formaci6n docente. El compromiso ineludible de los participantes en el proceso formativo es el de analizar de manera crítica, activa y reflexiva tanto sus prácticas educativas y sociales, como los valores y estructuras sociales dominantes (gramática escolar cultural) para tratar de transformarlas en unas prácticas más democráticas y justas.

Para que esta transformaci6n tenga cabida Giroux y McLaren, (1986) dicen que “lo imperativo del curriculum es crear condiciones para un auto empoderamiento y auto constituci6n de los estudiantes como un asunto eminentemente político y moral.” (p.221).

Lo antedicho nos permite comprender que esta asignatura supera una mera introducción como disciplina temática y metodologías de enseñanzas particulares, no es sólo eso sino que, pone en juego a los futuros docentes para que tengan la posibilidad de crear prácticas de enseñanza alternativas que “desarticulen la lógica de dominación que pueda existir tanto dentro como fuera de las escuelas”, según lo referido por Giroux y McLaren (1987, p.278)

La escuela como espacio de inclusión deberá interpelarse, ampliar y criticar sus modelos para interpretar aquello que “dice” su sujeto, no sólo desde la propia lógica sino desde el reconocimiento del otro, diferente y nuevo en los modos de aprender, de percibir el mundo, de vincularse y de crecer según las transformaciones y los quiebres del contrato social que signan este particular contexto socio-cultural e histórico.

El centro de esta temática parte del reconocimiento de los sujetos en sus diferencias y las diferentes subjetividades de unos y de otros, y cuando hablamos de “percibir” las diferencias en función de las particularidades que presentan los sujetos, estamos hablando de posibilitar nuevas relaciones educativas, como lo plantea José Contreras Domingo (2009).

El posicionamiento docente que asumamos ante las diferencias abrirá o cerrará las posibilidades de hacer una pedagogía de la singularidad y que no quede en un estéril discurso curricular.

5. A.1.g El Curriculum en la construcción del posicionamiento del docente en formación.

Partimos de diferenciar las ideas de “posición” docente de la de “posicionamiento docente”. Con respecto a la idea de “posición” docente, retomamos lo expresado por Foucault (1993) entendiendo como los espacios (como en este caso, el escolar) son los que otorgan posiciones fijas y permiten la circulación en un ordenamiento y sujeción de los cuerpos.

La idea de posición también se relaciona con la de rol, donde el guion está escrito, el escenario está montado y los actores se desempeñan lo mejor que pueden en los papeles preparados para ellos.

Es decir, el actor es un depositario de esa posición. En el caso de la docencia, es importante estimar los condicionamientos estructurales que constituyen la “posición” del docente. El docente puede ser definido por los papeles que cumple y por la práctica asignada a su posición; en este sentido, debe contribuir al buen funcionamiento del sistema educativo, según el criterio de la reproducción y la utilidad social. (DC 2007, p.18)

Lo que encontramos en el diseño es que no se habla de posición docente sino de un posicionamiento docente que se construye en la institución y en el sistema educativo. La posibilidad de formar un docente transformador, tiene que ver con implicarlo como sujeto activo y crítico, entendiendo que es activo en la medida en que se inserta en situaciones sociales y educativas para analizarlas, cuestionarlas y transformarlas.

La construcción del posicionamiento del docente necesita un proceso de deconstrucción y construcción del rol docente (Sujeción/subjetivación), de lo que desprendemos que el docente en formación se va construyendo entre una posición asignada por la institución y una extensión de su autonomía hacia la acción transformadora, como la llama Touraine (1994).

Vemos que el posicionamiento no se reduce a una “nueva manera de mirar” sino de poner en acción el cuerpo, a producir un lenguaje de posibilidad en la docencia (la subjetividad), que posibilite el desmantelamiento y la impugnación de las representaciones naturalizadas sobre la realidad educativa, la institución escolar, los sujetos, el espacio áulico, la práctica de enseñar, un lenguaje, que, como dijera Mc Laren, frecuentemente se encuentra “anestesiado” por lo instituido.

La construcción del posicionamiento planteada en el diseño curricular propone trayectos formativos para que el estudiante incorpore de modo crítico y reflexivo saberes y actitudes que le permitan actuar educativamente, y con sentido político-cultural, en los nuevos contextos.(D C 2007,p.19).

Este proceso es reconocido en el diseño curricular como un continuo y difícil proceso de “autosocioànalisis”, concepto acuñado por Bourdieu (1989). Según lo que enmarcamos teóricamente puede pensarse este proceso reflexivo, que toma por objeto al propio pensador, a su habitus y a las disposiciones que se encuentran en la base de sus prácticas; a partir de la puesta en relación de las condiciones estructurales –el campo social- en las cuales dicho habitus se constituyó, y las condiciones actuales en las que actúa.

En el diseño se definen espacios que dan lugar a que las estudiantes en formación puedan ir construyendo este posicionamiento en el campo de la práctica, en especial en la práctica en terreno a lo largo del todo la formación y en particular en el TAIN como componente del campo de la práctica que se suma a esta construcción.

Como ya hemos visto en 4to año, en el campo de la práctica docente, el eje de trabajo es el posicionamiento del docente en formación, posicionamiento que también tiene otros dispositivos para desarrollarse, como pueden ser los ateneos.

El marco curricular orienta hacia una formación, donde el docente conoce no sólo lo que va a enseñar y cómo va a enseñarlo, sino que va haciendo un reconocimiento acerca del sujeto a quién se lo va a enseñar, tomando en cuenta las propias características subjetivas, su singularidad y resaltando que considerará: “los contextos, polos socioculturales y ambientales en los cuales ese sujeto se constituye y se forma, reconociendo a su vez el carácter ético-político y sociocultural de su profesión”. (DC 2007, p.209)

El reconocimiento y el posicionamiento que va adquiriendo el sujeto en formación, son transversales en cada año de la carrera cobrando sentido en los espacios sociales, en instituciones escolares y en el aula frente a las diferentes acciones y decisiones que van tomando para resolver situaciones-problemas que puedan aparecer en estos contextos. El desafío consiste en reconocer que el “otro”, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que nosotros, por así decirlo, sin necesidad de adoptar nuestra cultura para jugarlo (cf. Bourdieu), posicionamiento que postula a la reciprocidad como reconocimiento mutuo (Ricoeur, 2006).

De lo que se habla aquí es de universos y mundos culturales que se encuentran y entran en contacto en la enseñanza y en el aprendizaje que tienen lugar en distintos espacios formales y no formales, contrastables en el campo de la práctica.

De manera clara el documento curricular en estudio evidencia su intención como propuesta promotora de procesos de reflexión colectiva permanente entre los docentes formadores y en formación, orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos, posibilitando el accionar en múltiples repertorios culturales. Todo para desafiar prácticas docentes discriminatorias y prácticas pedagógicas fragmentarias, ligadas éstas últimas a preconceptos y visiones en relación con la diversidad y singularidad de sujetos, como también a estereotipos sobre rendimiento, desempeño y evaluación de formatos escolares clásicos.

Estos aspectos encontrados en el (DC 2007,p. 20) son para las estudiantes en formación supuestos que mantienen la creencia en una uniformidad, y que podrá problematizar, pensar, analizar, enjuiciar desde las propias experiencias de prácticas, proceso que le permitirá ir reforzando su posicionamiento crítico.

Los procesos de reflexión se vuelven una práctica, y es a través de esa práctica reflexiva que las estudiantes en formación van construyendo su posicionamiento, un proceso de

reflexión que al decir de Kemmis (1999) no es mecánico, ni un ejercicio especulativo de interpretaciones y significados. La reflexión es un poder que elegimos para transformar situaciones (p.105) En ese empoderamiento se sustenta el posicionamiento del docente.

Los sujetos de la formación (sujetos formadores y sujetos en formación) en el cotidiano del desarrollo de este curriculum, se van convirtiendo, como dice Tadeu da Silva (1998), en aquello que son y en aquello en lo que se vuelven (p.6), encerrando claramente una cuestión de “identidad” y “subjetividad”.

Este curriculum sustentado en teorías críticas, toma algunos elementos de las teorías pos-criticas, según como las caracteriza Tadeu da Silva (1998), organizando y estructurando la formación con una mirada particular de la realidad, posicionamiento que irá construyendo el estudiante durante toda la carrera, pasando por procesos de sujeción/subjetivación, mencionados más arriba, que le permitan también identificarse con otras teorías curriculares.

BLOQUE II

5. A.2 Propósitos

5. A.2. a La práctica docente como objeto de transformación compromete la identidad docente.

5. A.2. b La construcción de horizontes formativos del docente en formación contribuye a la identidad de ser docente en la escuela de hoy.

5. A.2 Propósitos de la formación docente

5. A.2.a La práctica docente como objeto de transformación compromete la identidad docente.

Las orientaciones curriculares contemplan distintos sujetos que se relacionan en el proceso de construcción de significados en torno a la formación docente.

Este diseño identifica tres tipos de sujetos: los docentes en formación, los docentes formadores y los futuros alumnos/as de los docentes en formación.

La transformación se plantea entonces, a partir del análisis histórico-crítico de la práctica, resignificando a los sujetos de la formación en ese proceso histórico socio-cultural, para constituirse en generador de conocimiento en la acción sobre él.

Pareciera que la única manera de pensar la práctica docente como **objeto de transformación**, fuera hacerlo poniendo énfasis en el **sujeto de transformación**, que compromete, que implica en ello la **identidad docente**, y que a la vez lo hace en una suerte de **desimplicación** del sujeto docente de la trama que lo somete, que lo controla, que lo disciplina. Es decir: pensar y trabajar la práctica docente en el marco de la dialéctica **sujeción (o sujetación)/subjetivación**. Subjetivación para la cual es necesario experimentar un proceso de desnaturalización de la práctica docente. (DC2007, p.26)

Esto se puede comprender mejor a la luz del planteado por Edelstein (1995) acerca de los procesos de autosociación (metodología propuesta por Pierre Bourdieu). Se trata de cómo se reconstruyen progresivamente las prácticas. Entendemos que esta reconstrucción parte de la des-naturalización de las propias prácticas implicando permanentes acciones de “auto-objetivación”; según refiere Edelstein (p.29-35); trabajo simultáneo, reflexivo y en conjunto que llevan los estudiantes en formación y los formadores.

En toda práctica se dan relaciones de poder que influyen en la conformación de la subjetividad de las personas. Es lo que Foucault (1978) denomina mecanismo de poder.

Es así que entendiendo la cuestión de la disciplina desde el punto de vista del poder, es decir, de esas formas de ejercicio del poder que tienen por objeto los cuerpos y por objetivo su normalización, no podemos dejar de lado el uso discursivo del concepto de disciplina. Este uso resulta particularmente interesante para iluminar el modo en que

Foucault concibe las relaciones entre el saber y el poder, cuestiones que entran en juego en los procesos de desnaturalización que mencionamos.

Es importante señalar aquí que el diseño curricular define cuatro tipos de prácticas: las prácticas decadentes, que son propias de otros periodos históricos y que han perdido sentido en la actualidad, pero quedan residuos de ellas; las prácticas dominantes que pueden identificarse en la cultura escolar actual, son las que siguen sosteniendo lo hegemónico de la escuela y la docencia como la reproducción de la gramática escolar; las prácticas emergentes predominantes en la actualidad, que por momentos son dominantes y otras veces tienen tendencias a una transformación, es decir que pivotean entre una y otras y no se consolidan; y por último las prácticas transformadoras que son las que cuestionan los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela por medio del diálogo colectivo, reflexivo y crítico de la práctica

Así es entendida la práctica como objeto de transformación que nos permite comprender en qué medida está comprometida la identidad del docente en formación.

5. A.2.b Los horizontes formativos en el diseño curricular contribuyen a la construcción de la identidad de ser docente en la escuela de hoy.

Este diseño introduce la noción de horizonte formativo y lo define como:

zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera “natural”) y un sujeto deseado (siempre imposible). Como noción histórico-prospectiva, toma distancia de una mera enumeración de “competencias”, así como de la idea de perfil de formación, en la medida en que pone énfasis en un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias.(p.15)

El currículo enfatiza tres horizontes formativos:

a) maestro/a como pedagogo: es el que construye colectivamente y produce en colaboración su discurso pedagógico, leyendo la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales.

b) maestro/a como profesional de la enseñanza: es aquel que en su formación inicial tiene que conocer no sólo lo que va a enseñar y cómo enseñarlo, sino reconocer a quién se lo va a enseñar, teniendo en cuenta las propias características subjetivas, los contextos , polos socioculturales y ambientales en los cuales ese sujeto se constituye y se forma, reconociendo a su vez el carácter ético-político y sociocultural de su profesión; de esa manera se va fortaleciendo la identidad y la significación social de la profesión docente;

c) maestro/a como trabajador de la cultura: este sentido de ser maestro recupera la docencia en nuestras sociedades en crisis y en contextos de transformaciones culturales continuas.

Recalca el diseño que ésta construcción de horizontes formativos en el estudiante apuntan a:

- “el fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente;
- la construcción del maestro/a como productor colectivo del discurso pedagógico;
- el posicionamiento activo del maestro/a como trabajador de la cultura.”.(p.16)

De este análisis vemos que la noción de horizontes formativos es superadora de las ideas de perfil y de competencias que se venían trabajando en los curriculum anteriores, generando efectos de producción de identidades sociales particulares, posicionando al docente en formación en un campo educativo más amplio y diverso, pero ligado a la comunidad, a la institución escolar y en el trabajo educativo áulico concreto, situado en sus expresiones más singulares.

El diseño, a su vez, resalta que “el **núcleo fundante** de la formación docente es la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural” (p.16)

Es así que se articulan los dos ejes de la formación docente: el de la enseñanza y el del contexto, dándole mayor sentido a la diferencia entre práctica pedagógica y práctica docente de las que habla Achilli (2000)

Encontramos que la formación que se propone, busca que el docente en formación pueda hacer una resignificación de lo que se consideró como el rol tradicional del docente, para avanzar hacia la construcción de una identidad individual y colectiva, que va realizando al interactuar con otros individuos, en otras instituciones educativas formales y no formales, públicas y privadas, en diversidad de contextos.

Se busca que en las acciones particulares que va realizando como pedagogo, profesional y creador de cultura (horizontes formativos del Diseño Curricular) vaya afirmando su identidad docente entramando las potencialidades que hay en su interior, su propia manera de ser, de pensar y de hacer, con las relaciones interpersonales e interpelaciones que va encontrando en su trayecto de formación. La persona puede realizar modificaciones en su propio posicionamiento docente a lo largo de su formación inicial, ya que determinado posicionamiento frente a la realidad educativa no se da de una vez y para siempre, sino que es un proceso que se construye.

BLOQUE III

5. A.3.- Organización de los campos de formación

- 5. A.3. a.- Trayectos Formativos Opcionales (llamados TFO)
- 5. A.3. b.- Campo de la actualización formativa: sólo en primer año
- 5. A.3. c.- Campo de la fundamentación
- 5. A.3. d.- Campo de los saberes a enseñar
- 5. A.3. e.- Campo de la subjetividad y las culturas
- 5. A.3. e. 1.- El programa “Pedagogía crítica de las diferencias”
- 5. A.3. f.- Campo de la práctica docente: Herramientas de la práctica-Practica en terreno-Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN)

5. A.3 Organización de los campos de formación

Fundamentado en el paradigma articulador, el currículum se organiza en cinco campos. Los campos no aluden a espacios con fronteras delimitadas o cerradas en sí mismas. Los campos curriculares son pensados como estructuras que se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuesta. (DC2007, p.29)

El concepto de campo, que tiene tanto “peso” en el diseño, es tomado de Bourdieu (1980) como un espacio de conflictos y competencias, en el interior del cual se desarrolla una lucha por la definición del juego y las reglas de juego que son características de toda relación social.

Así mismo el diseño curricular se refiere al campo como “una totalidad estructurada de elementos resultante de una práctica articuladora” (p.29) que considera a su vez un conjunto nodal de materias que se entrecruzan, tensionan o articulan con los elementos y relaciones existentes en su propia estructura.

Vemos así que el campo, por lo tanto, no es una estructura estática sino que es un espacio social de acción con relaciones de poder y producción subjetiva, dando lugar a una práctica de articulación en la producción objetiva de los discursos pedagógicos

El diseño estructura los campos mencionados en el bloque III según los Lineamientos Curriculares Nacionales (LNC): el “Campo de la Formación General” comprende los campos de Actualización Formativa y de la Fundamentación; el “Campo de la Formación Específica”, los Campos de la Subjetividad y las Culturas y de los Saberes a Enseñar, y el “Campo de la Práctica Profesional”, corresponde al Campo de la Práctica Docente. (DC, p.29)

En relación a los campos ya mencionados y Trayectos Formativos Opcionales (llamados en adelante TFO) podemos decir se vinculan por preguntas centrales,

organizadores de relaciones entre las diferentes materias que los componen. Las materias son pensadas desde una concepción centrada en las disciplinas, como categoría de sistematización de conocimientos científicos a cerca de los objetos de estudio y de las prácticas en los diferentes años.

Se incorpora en Anexo I- Cuadro 1. “Estructura del Diseño Curricular 2007” que a continuación se describe:

5. A.3. a Trayectos formativos opcionales

Pregunta Clave:

“¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución?”(DC 2007, p.29)

Estos trayectos están definidos de manera colectiva y colaborativa por las instituciones formadoras, como un complemento necesario para la formación docente. Son pensados y propuestos de manera situada, local, singular, para ser redefinidos cada dos años según las nuevas necesidades que vayan surgiendo en el trayecto de formación y en cada año de la carrera.

Los contenidos no están prescriptos y pueden adquirir distintos formatos de programación didáctica según lo considere la institución formadora.

5. A.3. b Campo de Actualización Formativa.

Pregunta clave:

“¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?”(DC 2007, p.29).

Este campo tiene como función proveer a los ingresantes de los saberes necesarios para transitar mejor su formación. El mismo surge de los diagnósticos realizados por los propios institutos de formación, ayudando a la transición del nivel secundario al superior.

Esto se realiza a través de dos materias: “Lectura, oralidad y escritura” y “Pensamiento lógico matemático”. Este campo sólo aparece en el primer año de la carrera.

5. A.3. c Campo de la Fundamentación.

Pregunta clave:

“¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?”(CD 2007, p.29)

En este campo los estudiantes en formación podrán “conocer el conjunto de teorías que posibilitan un posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana.” (DC 2007, p.30).

Las materias que conforman este campo son: Filosofía; Didáctica General, Pedagogía y Análisis del mundo contemporáneo. En cada año de la carrera las materias complejizan y especifican sus temáticas y contenidos.

5. A.3. d Campo de los saberes a enseñar

Pregunta clave

“¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?”(DC 2007, p.29).

En su interior, este campo conjuga cuestiones epistemológicas, objetos de conocimientos y configuraciones didácticas específicas, se articula, se pone en diálogo y trabaja conjuntamente con la Didáctica general, que está en el campo de la fundamentación y el currículum del Nivel Primario.

Las materias son las didácticas específicas, que conforman los contenidos a enseñar por los docentes en el nivel primario. Por esta razón la herramienta primordial es el propio Diseño del nivel primario y sus áreas de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Naturales I y II,

Didáctica de las Ciencias Sociales I y II, Didáctica de la Matemática I y II, Didáctica de Practicas del Lenguaje y la Literatura I y II, Educación Física escolar, Arte y educación para ser interpeladas y problematizadas en su selección, secuenciación y transmisión.

Es importante destacar que en 4to año, el campo de los saberes a enseñar, toma formato de ateneos. En el diseño se identifican los siguientes: Ateneo de Matemática, Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura, Ateneo de Ciencias Naturales y Ateneo de Ciencias Sociales.

Más allá de que el ateneo es una estrategia de desarrollo profesional del saber implicado en la práctica, al referirse a una práctica de la enseñanza es válida para este estudio la denominación de “ateneos didácticos” utilizada por Ana Elena España.¹³

En el curriculum el ateneo está visto como un espacio de encuentro para intercambiar saberes en relación con las prácticas de enseñanza desde un abordaje reflexivo, grupal en el que se debaten alternativas de resolución a problemas y /o situaciones problemáticas singulares tales como problemas didácticos vinculados a las áreas de matemáticas, literatura, ciencias sociales y/o ciencias naturales, también pueden ser Estudio de caso traídos desde la práctica o presentación de buenas prácticas.

También Anijovich (2009) considera a los ateneos como dispositivos interactivos porque privilegian el intercambio y la confrontación entre pares.

5. A.3. e Campo de la Subjetividad y las Culturas.

Pregunta clave:

“¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?”(DC 2007, p.29)

¹³En “Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales” (2009) de Liliana Sanjurjo. Cap. “Los ateneos didácticos como dispositivos de formación y socialización de prácticas”.

En este campo se aborda la construcción de la subjetividad que tiene lugar cuando existe una “interrelación dialéctica entre los sentidos, las significaciones y las resonancias que, sobre cada sujeto, imprime determinada cultura” (DC 2007, p.31).

Las materias que conforman este campo son: Psicología del desarrollo y del aprendizaje; Psicología social e institucional; Cultura, comunicación y educación; Configuraciones culturales del sujeto educativo de primaria; Tics y educación

Lo novedoso que vemos en 4to año de la carrera de formación de maestros del nivel primario es que en este campo se incorpora una materia que se denomina Pedagogía Crítica de las diferencias, que consideramos innovadora porque plantea la necesidad de comprensión de y entre las diferentes culturas, lo que implica de-construir el proceso histórico de construcción de las identidades diferentes, cuestión no contemplada en otros planes de formación.

5. A.3. e. 1 El programa “Pedagogía crítica de las diferencias”

Definir el curriculum desde de Alba (2006) permite apreciar no sólo la complejidad del concepto y los campos de poder en los que los currículos son planteados, sino también permite distinguir, dentro de los aspectos formales a otros documentos curriculares conocidos, en el cotidiano de las escuelas y en particular para el caso estudiado en la institución formadora, como planes y programas que se registran por escrito dando a conocer los aspectos procesuales y como adoptan lo prescriptivo a la acción cotidiana, pero que no son el currículo en su totalidad, sino un aspecto del mismo.

Coincidiendo con Barco (2006) podría decirse que esos documentos son un referente fuerte para la acción, que la limitan o abren, pero no subordinan al docente a una situación de mero “aplicador” del contenido documentado.

Para llevar a cabo el análisis del programa lo organizamos en tres aspectos considerados relevantes para aproximarnos al sentido que tiene la materia mencionada en la trayectoria de formación docente para el nivel educativo primario:

- Aportes de la pedagogía crítica.
- Abordaje que plantea el diseño desde la pedagogía de las diferencias.
- A cerca de la propuesta de la asignatura

a) Aportes de la pedagogía crítica:

En la propuesta curricular, la pedagogía crítica es considerada como elemento central para de-construir el proceso histórico de construcción de las identidades diferentes, implicando intercambios de identidades y poderes políticos educativos que posibilitan o en otras oportunidades se vuelven barreras de aprendizaje y participación de los sujetos en una sociedad.

Las problemáticas de la interculturalidad suponen un nuevo cambio programático y paradigmático curricular en la formación docente y para ello la pedagogía crítica es considerada como herramienta intelectual que potencia los modos de conocer y desarrollar las prácticas cotidianas como docentes, como enseñantes y como aprendices simultáneos.

El método paradigmático de enseñanza de la pedagogía crítica afincado en el método dialéctico toma como punto de partida las experiencias prácticas de los estudiantes para que sean aprovechadas en el sentido del que habla Farahmandpur,(2005) cuando dice que estas experiencias ayudarían a las estudiantes en formación a tener una comprensión más crítica, y científica de su vida diaria en relación con la vida de los demás y de las situaciones institucionales, culturales y sociales que se van estructurando en esas relaciones.

Continuando sobre la cuestión paradigmática de la pedagogía crítica que emerge en el programa que analizamos, coincidimos con (Achilli, 2008) que el diálogo crítico es la

herramienta metodológica desde donde podemos trabajar los conocimientos: “El diálogo es una herramienta de conocimiento que se despliega en el proceso de interacción y contrastación que, al mismo tiempo que va identificando núcleos sobre los cuales dialogar, produce transformaciones” (p.124)

A su vez al considerar al diálogo como herramienta de conocimiento estamos reconociendo ese lenguaje de posibilidad del que hablan Giroux y Mc. Laren (1987), creando así prácticas de enseñanza alternativas para desarticular la gramática de dominación existente, tanto dentro como fuera de las escuelas.

En la literatura rastreada sobre la pedagogía crítica, encontramos que no hay un grupo homogéneo de pensadores que se definan de una única manera, sino que hay corrientes de pensamientos que comparten fuentes o puntos comunes, lo que nos ayuda a entender lo que nos puede aportar esta pedagogía.

Para poder transitar de una práctica educativa tradicional hacia una práctica pedagógica crítica vemos que el programa contempla la incorporación de la “investigación-acción” dentro del aula tal como lo refieren Carr y Kemmis (1988) , buscando con ello poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas, sosteniendo lo que en varias oportunidades resaltó Freire (2004) sobre la importancia de conocer el conocimiento existente, pero a su vez estar abiertos y aptos para la producción del conocimiento aún no existente.

b).- Abordaje que plantea el diseño desde la pedagogía de las diferencias.

Lo imperativo de la concepción que subyace en el curriculum es que crea condiciones para el desarrollo del autoempoderamiento y autoconstitución de los estudiantes en formación como un asunto eminentemente político y moral. Al decir de Giroux y McLaren (1986) es la pedagogía crítica la que aporta metodológicamente a este “empoderamiento” como proceso mediante el cual los estudiantes adquieren los medios para apropiarse críticamente de los conocimientos existentes fuera de su experiencia inmediata. A su vez,

amplían su comprensión de ellos mismos y del mundo visualizando las posibilidades de transformación.

El diseño sustentado en la pedagogía crítica de las diferencias identifica núcleos de contenidos que no aparecían en otros planes de estudios de formación para el nivel primario y los pone en diálogo:

- **Desigualdades sociales y diferencias culturales:** Este núcleo da lugar a la deconstrucción histórica de las diferencias y aborda las identidades y relaciones de poder entre las culturas dominantes y emergentes o subordinadas. Identifica acciones políticas hegemónicas y contra hegemónicas y sus reproducciones escolares.
- **Discursos de las diferencias:** Este núcleo da lugar a dialogar sobre el discurso a cerca de las capacidades diferentes, diversidad, las diferencias y el lugar del sujeto con discapacidad que emerge de estos discursos. Así mismo se debaten las pedagogías críticas radicalizadas como política cultural, las pedagogías de transformación y la contribución de los estudios culturales a las diferencias y a las políticas socioculturales.
- **La complejidad del sujeto educativo y la pedagogía de las diferencias.** En este núcleo entran en juego contenidos tales como diferencias culturales e integración educativa y sociocultural en el marco de la articulación intercultural. Se abordan los significados de los saberes diversos y las diferencias en la relación educativa dialógica, como también tienen lugar los problemas de la discriminación y las políticas culturales educativas antidiscriminatorias.

A partir de estos contenidos el curriculum revaloriza temáticas de relevancia para la formación subjetiva desde una pedagogía de las identidades como aquella que reconoce e interacciona con otras voces: étnicas, raciales, sexuales, de género, generacionales. Las narrativas de la formación de identidades son herramientas para la construcción subjetiva y

cultural del docente en formación como también las microexperiencias pedagógicas alternativas que puedan surgir de estos contenidos como posibles transformaciones.

Podemos advertir que muchos de los contenidos que se abordan desde la pedagogía crítica de las diferencias plantean una enseñanza orientada a dar respuestas educativas a la complejidad y al conjunto de personas diferentes que un docente en formación puede encontrar en la comunidad, la escuela y/o un aula.

Entendemos que una perspectiva intercultural en educación re-conoce en las comunidades y en las escuelas la diversidad y la complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí, una multiplicidad de diferencias, considerando las relaciones y procesos interactivos sociales en la construcción de los conocimientos, como una innovación/transformación pedagógica.

c) La propuesta de la asignatura

Una primera lectura general del programa de la asignatura “Pedagogía Crítica de las diferencias” nos permite acercarnos a los elementos que lo componen: Funciones de la cátedra - Fundamentación - Expectativas en función de la propuesta del docente - Propósitos del docente - Encuadre metodológico – Recursos – Contenidos – Bibliografía - Articulación con el proceso de la práctica docente – Evaluación.

La propuesta curricular de la materia “Pedagogía crítica de las diferencias” adopta las orientaciones del diseño curricular, tanto en las funciones como en la fundamentación de la cátedra encontramos ideas y conceptos focalizados en el sentido que tiene la pedagogía crítica para la formación docente, ya analizados en el desarrollo de este apartado, a su vez se identifica al maestro como “agente de una pedagogía de la diversidad”, como aquel que ha de problematizar y re conceptualizar la relación entre cultura y naturaleza, partiendo del ambiente como concepto complejo y estructurante en el reconocimiento del “otro”, de

otros saberes y otras experiencias, de-construyendo el proceso histórico de las diferentes identidades.

Resulta interesante el abordaje de los temas que propone la profesora que siempre consiste en ir revisando la matriz a través de la cual leemos la realidad y actuamos sobre ella y para ello, dice que es necesario leer los discursos y prácticas que están instaladas en nuestras aulas, de ahí que habla de “desconocer la escuela para conocerla nuevamente, de una forma diferente”.

El programa señala amplias expectativas sobre lo que los/as estudiantes en formación deberían lograr al final del ciclo lectivo, de ahí que apuntamos nuestro análisis hacia aquellas que orientan a los futuros docentes para que lleguen a comprender las estrategias educativas que permitan mejorar las condiciones de aprendizaje del alumno y que plantean estrategias didácticas y organizativas. Por otro lado se propone que logren analizar histórica y críticamente la práctica profesional docente atendiendo las necesidades sociales, culturales, educativas y políticas, procurando sostener una relación dialéctica entre el conocimiento teórico y el práctico.

La materia está fundamentada desde la corriente de la pedagogía crítica tomando los aportes de Freire, Giroux, McLaren y Huergo, considerados en nuestro marco teórico y coincidente con la perspectiva que asume este programa.

Desde la materia se propone reflexionar acerca de la “naturaleza de los alumnos” como refiere Freire (2006) considerando a los alumnos como sujetos, como seres humanos históricos e inacabados, por lo tanto, debemos reconocer que la historia no nos determina sino que la historia como tiempo es tiempo de posibilidad; el futuro es problemático y no se puede evitar ni eludir. Para este autor, el sujeto (ser humano) es presencia en y con el mundo, y también con los otros. Huergo (2003) también reconoce esta presencia al nombrar al sujeto como aquel ser “de carne y hueso” esto habla de lo que hace este ser,

pero también de lo que sueña, constata, compara, evalúa, valora, un ser que decide, que rompe, que interviene.

En relación a las expectativas el docente de la cátedra se propone entre otras líneas de acción:

- Trabajar en base a un diseño intercultural, en reconocimiento de la diversidad y complejidad de repertorios culturales.
- Poner en crisis los marcos de aprendizaje y utilizar elementos dados por el equipo docente para pensar a los niños dentro de la institución educativa, favorecer la construcción de propuestas creativas buscando soluciones a los problemas que traen desde la práctica.
- Favorecer en las estudiantes un conocimiento comprensivo de la educación inclusiva como otra forma de entender y atender a la diversidad del alumnado que encuentran en las aulas, reconociéndolos a partir de sus singularidades.

En cuanto al encuadre metodológico es coherente con los principios de la pedagogía crítica. Propone tres tipos de formatos para actividades que desarrollan: actividades presenciales, no presenciales y actividades desarrolladas en el TAIN. Estas actividades se explicitan claramente de la siguiente manera:

- Las actividades presenciales están caracterizadas a partir de la dinámica de taller, en las clases de la institución formadora, con amplia participación del alumnado en proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, trabajo y discusión grupal y elaboración de proyectos colectivos.
- Las actividades no presenciales ponen foco en la lectura de bibliografía, elaboración y presentación de trabajos prácticos y mapas conceptuales individuales y/o grupales.
- Las actividades pensadas en el TAIN están ligadas que es el posicionamiento del docente en formación pensado como un trabajador cultural e intelectual transformador.

Entre las estrategias de enseñanza se incluyen análisis de casos vinculados a la investigación acción traídos de la práctica en terreno. Este tipo de actividades favorecen el desarrollo de aptitudes para observar, investigar y evaluar el contexto en el que tiene lugar la práctica en terreno e ir descubriendo recursos y apoyos que necesitan para transformar práctica.

Advertimos que en la variedad de estrategias de enseñanza, la reflexión posiciona al docente para la acción social en un contexto determinado, señalada por Kemmis (1999) como un “acto político”.

Sobre estas prácticas de la reflexión Kemmis (1999) colabora con interesantes aportes algunos de ellos encontrados en el programa que estamos estudiando:

- La reflexión es un proceso psicológico que está orientado a la acción, una acción social y política que forma parte de la historia (p.97).
- La reflexión debe “relacionar el pensamiento individual con la sociedad y la cultura. Afirmar Esto supone afirmar que la reflexión es dialéctica” (p.100) aludiendo que el pensamiento del individuo se forma en un contexto social y cultural, y a su vez éste contexto está conformado por el pensamiento y la acción de los sujetos.
- Considera que la reflexión debe estar al servicio de los intereses humanos por eso señala que es un proceso político.
- “La ideología da forma a la reflexión y ésta a su vez da forma a la ideología” (p.103).Esto es considerado así porque el contenido de la reflexión se forma por la vida social y las relaciones sociales de trabajo y nuestras acciones estarán dirigidas a quienes creemos co-actores o en contra de quienes actuaremos.
- La reflexión es una práctica, no es mecánica, ni un ejercicio especulativo de interpretaciones y significados. La reflexión es un poder que elegimos para transformar situaciones (p.105) En ese empoderamiento se sustenta el posicionamiento del docente.

Los recursos didácticos que se nombran en la propuesta del docente constituyen un apoyo valioso en el desarrollo de las actividades de aprendizaje para los desempeños de los estudiantes en formación en el proceso didáctico que se plantea. Entre los recursos que utilizará la formadora, destacamos el trabajo de campo que menciona. El mismo está vinculado a la práctica en terreno, a través del cual los/as estudiantes tendrán que relevar datos mediante observación y entrevistas a maestros o directivos y luego analizarlos con la bibliografía de la cátedra. El formador en su propuesta hace mención a dos trabajos de campo identificados de la siguiente manera:

Primer trabajo de campo: “Abordaje descriptivo sociocultural de una institución educativa”. Este trabajo está situado en la institución asociada.

Segundo trabajo de campo: “Trabajo docente en el cruce de culturas: la identidad desafiada”. Para este nuevo trabajo las estudiantes tendrán que seleccionar una clase donde se observe un problema de discriminación o de diferencias de género, etnias, discapacidad, raciales o cualquier otra que haya sido abordada en esta cátedra y poder brindar una posible solución o soluciones al caso estudiado.

Visualizamos que con estas propuestas se da lugar a la investigación-acción, práctica de la que habla Kemmis (1999) resaltando la importancia que asumen los participantes en la reflexión crítica sobre prácticas concretas, entendiendo real y concretamente lo que poseen sus prácticas como también las situaciones históricas reales y concretas en que se llevan a cabo sus prácticas. Se caracteriza por ser participativa y colaborativa. Es participativa porque los mismos actores se involucran en la autorreflexión crítica, y a su vez es colaborativa en los procesos comunicativos, en la toma de decisiones y en las acciones sobre las prácticas. (p.112)

Pensamos que los contenidos tienen que estar bien seleccionados y a su vez planificar dispositivos para provocar los procesos analíticos y reflexivos que permitan la construcción de subjetividades con relación a las culturas.

El programa cierra con una evaluación definida ésta como un proceso complejo, interactivo y dinámico que forma parte del mismo proceso de enseñanza y de aprendizaje, el programa hace referencia a datos de aprobación de la cursada y examen final enmarcada en el plan institucional de evaluación

La propuesta de la pedagogía crítica de las diferencias da cuenta de la estrecha articulación que tiene con el campo de la práctica docente, donde puede leerse el siguiente párrafo:

Esta perspectiva tomará como insumos de análisis y estudio las observaciones de los alumnos en las escuelas destino. Considerando como eje vertebrador el espacio de la práctica docente. Dicho punto se encuentra en íntima relación con la fundamentación del proyecto. Nos parece de fundamental importancia que el futuro docente pueda comprender, evaluar y analizar al sujeto que aprende, teniendo en cuenta los efectos del medio social-cultural, familiar y escolar que tienen en su normal desarrollo.(p.10)

La propuesta será contrastable con la propia empíria implicada en nuestro estudio, destacando que los aspectos emergentes son cuestiones curriculares y propias de la programación de la materia, resultando las mismas novedosas en términos de definiciones políticas del currículo.

Lo que contempla esta materia podría ser pensada también para otros profesados, más allá de la especificidad que requiera cada sujeto que aprende, y a su vez enfatizamos que esa formación ha de serlo “en” y “con” las diferencias.

5. A.3. f Campo de la práctica docente constituido por tres componentes: **Práctica en terreno -Herramientas de la práctica - Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN)**

Pregunta clave:

“¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?”(DC 2007, p.29).

El diseño curricular le da al campo de la práctica docente el carácter de “eje vertebrador” y articulador de toda la formación, es decir que se nos representa como la médula de la formación docente, que busca una mutua interrelación e interpelación con los otros campos.(Anexo I - Gráfico 1:“Representación del campo de la práctica como eje vertebrador”.)

En este diseño curricular, la práctica no tiene un enfoque aplicacionista, ni está situada en un solo momento al final de la carrera (en la residencia). En este caso la práctica se desarrolla durante toda la carrera en condiciones reales, con múltiples experiencias y en diversidad de contextos. Se convierte así, en una práctica situada que permite, al que se forma, comprender y reconocer las problemáticas socioculturales y la multiplicidad de espacios donde tiene lugar el acto educativo.

El campo de la práctica docente está conformado por tres componentes: la **práctica en terreno**, las **herramientas de la práctica** y el **taller integrador interdisciplinario**. Si bien cada componente tiene independencia y especificidad propia se retroalimentan mutuamente en el propio campo de la práctica docente.

A continuación se definen y describen estos componentes tal como lo concibe el diseño curricular:

- **La práctica en terreno:**

Es considerada en el diseño curricular como experiencia de campo compleja que se da en diversos espacios educativos, se desarrolla durante toda la carrera en condiciones reales,

en el espacio socio comunitario, en el espacio institucional y en el espacio áulico dando cuenta de que un campo es una estructura de relaciones objetivas, que posee propiedades específicas.

La experiencia en terreno supone que el maestro/a en formación:

aborde, comprenda y desarrolle su quehacer de manera contextualizada. Por eso se partirá del reconocimiento de las problemáticas socioculturales y la multiplicidad de espacios educativos, para pasar luego a la comprensión del espacio escolar en su contexto, y llegar al interior de la escuela y del aula en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (DC 2007, p.35)

- **Las herramientas de la práctica:**

La denominación “herramientas” está considerada en el curriculum como estrategias ligadas a la educación popular y aun enfoque etnográfico, por lo cual se distancia de una mirada puramente instrumental. Se caracteriza por procesos de registro y análisis cualitativo, como así también incorpora estrategias para indagar la práctica docente, de investigación-acción.

Si bien en cada año se definen propósitos y contenidos que compromete al estudiante con la documentación narrativa, lo que vemos es que en primer año se introduce el cuaderno de bitácora para favorecer los procesos de subjetivación de los/as estudiantes vinculados a las experiencias de educación popular; en segundo año se retoman continuando la experiencia para que realicen abordajes interpretativos con un perspectiva cultural; en tercer año se introducen rudimentos de investigación –acción para estudiar los hechos educativos áulicos, tendientes a la toma de decisiones y de la acción docente que los/as estudiantes llevarán a sus prácticas de aula .En cuarto se retoma y retroalimenta este proceso.

Estas herramientas son necesarias para construir los procesos de transformación de la práctica, cuestiones que quedaban totalmente diluidas en las propuestas curriculares anteriores a ésta.

Podemos notar el alcance que estas herramientas de la práctica tienen como dispositivos narrativos e interactivos caracterizados así por Anijovich (2009) y como emerge curricularmente la vinculación con la investigación-acción.

El taller investigación “en” y “para” la acción educativa pretende que el futuro docente aprenda a problematizar, a cuestionar críticamente su propia realidad, buscando respuestas a dichos cuestionamientos.

Las herramientas de la practicas permiten construir una relación activa y no enajenada con el conocimiento, marcando una diferencia con un docente que solo sea transmisor pasivo de conocimientos producidos por otros (Achilli, 2000).

El curriculum busca, como lo pensaba Freire, formar docentes con actitud investigativa, con curiosidad epistemológica, con capacidad de asombro y de crítica frente a la realidad. Por ello, el aprendizaje investigativo es también político: pone al estudiante y al docente no solo en la construcción de un conocimiento sino los construye subjetivamente como sujetos sociales, críticos y creativos.

- **El Taller Integrador Interdisciplinario:**

Los propósitos de este taller sonpropiciar espacios de integración y construcción interdisciplinaria en cada año de la carrera y la profundización de la articulación teoría-práctica.

El curriculum legitima la creación de un taller en cada año de la carrera como espacio de encuentro mensual entre profesores y estudiantes, provocando instancias de conocimiento integral para dar respuesta a determinadas problemáticas en contexto.

Como podemos observar el taller es reconocido en el diseño como Taller Integrador Interdisciplinario

Es **integrador** porque busca la articulación entre:

- la acción ,la reflexión y toma de decisiones grupales y colectivas;

- la teoría y la práctica, articula e interpela las experiencias de prácticas docentes con la construcción teórica;
- la escuela y el Instituto formador con la sociedad y la comunidad,
- la formación inicial y la cultura escolar.

El Taller es **interdisciplinario** porque:

- pone el centro de atención en las problemáticas contextualizadas de la realidad.
- necesita de los intercambios entre las disciplinas de cada una de ellas para resolver la complejidad de los problemas.
- une los fragmentos curriculares y disciplinarios a través del diálogo y la comunicación entre los actores involucrados, en el mismo espacio y tiempo.
- requiere del trabajo en equipo y de la cooperación continua.

También encontramos que el diseño define un eje de trabajo del TAIN para cada año de la carrera.

En Primer año el eje es **Ciudad educadora**. En este diseño se considera que la educación no sólo se da en la escuela y es por ello que amplía el campo educativo a la ciudad.

En segundo año el eje es **Espacio escolar y realidad educativa**. En el diseño curricular se considera que el espacio no se puede comprender fuera del análisis de la realidad educativa. Se observa aquí la importancia que se le da a la comunidad, para entender también la cultura escolar.

En tercer año el eje es **la Relación Educativa**. Se trabaja con relaciones más amplias que la reconocida relación alumno-docente-conocimiento, ya que se analizan relaciones sociales dentro del aula, relaciones sociales entre docentes en su tarea colectiva y colaborativa, en la relación con los padres y la comunidad.

En cuarto año el eje del TAIN es el **Posicionamiento Docente**. El estudiante se concibe como un trabajador cultural, pedagogo y un intelectual transformador que construye la identidad docente desde diferentes procesos (horizontes formativos que propone el curriculum).

En el Anexo I :Cuadro 2 se despliegan los tres componentes del campo de la práctica en cada año de la carrera con los propósitos, contenidos, carga horaria entre otros, permitiendo visualizar la especificidad y relaciones entre los componentes como una evidencia que suma acerca de la centralidad de este campo en la formación docente.

5. B ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA DEL TRABAJO DE CAMPO

A continuación se despliegan los resultados de este trabajo teniendo como eje vertebrador el argumento central de la tesis que se enuncia del siguiente modo:

El cambio de paradigma en el currículum de formación de Profesores de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires del año 2007, se caracteriza por presentar cambios que lo diferencian de propuestas anteriores. Este nuevo modelo formativo tiene una impronta mucho más social, política y cultural que se pone de manifiesto en sus fundamentos y propósitos, lo que le da sustento a la organización y gestión del Campo de la Práctica. Este campo es concebido como espacio articulador e integrador central de toda la formación e interpela a todos los otros campos.

Una nueva forma de organizar y gestionar la práctica docente, da lugar a la construcción del posicionamiento del docente en formación, que se va configurando mediado por el trabajo participativo e interdisciplinario, en distintos espacios y dispositivos curriculares, donde se llevan a cabo experiencias de reflexión sobre las prácticas. Así mismo merece especial atención el reconocimiento y el trabajo con las diferencias, desde la perspectiva intercultural que asume el currículum.

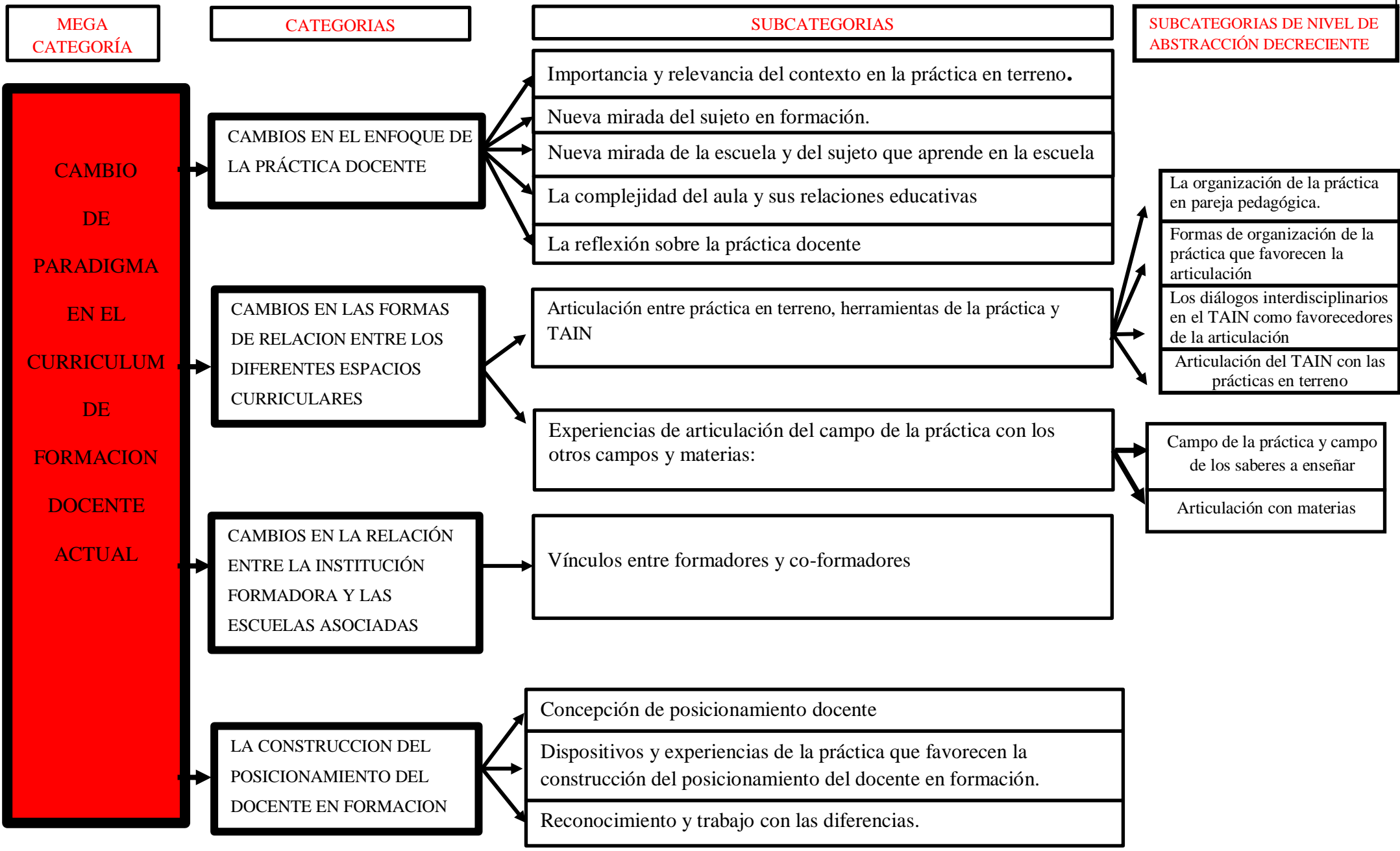
A su vez se plantean cambios en las relaciones que tienen lugar entre los diferentes espacios curriculares y en los vínculos que se tejen entre la institución formadora y las escuelas asociadas a la práctica.

Por último el diseño curricular marca un nuevo enfoque en la evaluación del desarrollo del curriculum, permitiendo identificar las problemáticas y las fortalezas que surgen de su implementación.

Sustentan el argumento central la mega categoría, las categorías y subcategorías que a continuación se presentan y que están orientadas a los objetivos de este estudio.

El **Esquema 1** presenta las categorías y subcategorías que responden a los dos primeros objetivos del estudio. En tanto que el **Esquema 2**, muestra las categorías y subcategorías vinculadas al tercer objetivo.

Esquema 1:



5. B.a CAMBIO DE PARADIGMA EN EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Nos referimos a cambio de paradigma porque cambia la matriz y el soporte del currículum, dado por los fundamentos y propósitos de la formación a partir de la cual se direccionan todos los elementos curriculares puestos en juego, en un contexto y en una coyuntura determinada.

Explicamos a partir de las categorías en qué consiste el cambio, considerado como un proceso que no es estático ni uniforme y está cargado de incertidumbre.

5. B.a.1 Cambio en el enfoque de la práctica docente.

La práctica docente ha sufrido una importante transformación. “La práctica se está conformando desde otra mirada, desde otro paradigma”¹⁴, dice la entrevistada, explicando que es distinta a las formaciones docentes tradicionales o al menos en relación a planes de formación anteriores al de ahora, distinguiéndola como “una práctica dinámica con mayor movimiento”¹⁵. Sigue explicando nuestra entrevistada que la práctica ahora tiene otra dinámica de trabajo, ya no parte de lo previsto y lo estructurado de pensar una clase con una planificación tal cual fue pensada y preparada con resultados previsibles, sino más bien se trata de considerar en la formación la naturaleza de la práctica, como compleja, flexible, incierta. A su vez señala que el formador/ra debe estar alerta a las situaciones de incertidumbre y desasosiego por las que pasan las estudiantes, por lo que expresa: “a veces se sienten mal porque las cosas no le salen como la habían planificado”

Al respecto expresó una estudiante:

Sentí que la práctica era una experiencia nueva, porque uno cuando se imagina un salón de clase no se imagina que vaya a ver un alumno integrado. Es encontrarte con

¹⁴Entrevista a la profesora de 3er año.

¹⁵Ídem

algo nuevo, que no estaba en tus planes, y por ahí es adaptarte a esa situación y poder trabajar con todos en ese contexto. No solamente dedicarte a todos los chicos y a él dejarlo aparte sino pensar la clase en todo su conjunto.¹⁶

Por un lado vemos que lo que va diciendo nuestra entrevistada condice con lo que fuimos analizando en el diseño curricular y por otro van apareciendo indicios de la complejidad de la práctica cuando lo inesperado sorprende a las estudiantes en relación a la seguridad que sentían con sus teorías e ideas previas. Estas maneras de pensar al decir de Morín (1999) “no tienen ninguna estructura para acoger lo nuevo”, es decir lo inesperado.

A propósito de esto el autor señala que una vez que sobreviene lo inesperado, hay que ser capaz de revisar las teorías e ideas en las que nos sentíamos seguros.

Hemos visto a menudo que lo inesperado aparece frecuentemente más que lo esperado, entonces con las estudiantes hay que trabajar para lo improbable: cuestionar el devenir porque el futuro se llama incertidumbre

Una de las profesoras entrevistadas fue muy categórica al decir que la práctica “está muy anclada en todo lo socio-cultural” afirmando con esta expresión las dimensiones que se juegan en el nuevo enfoque.

El nuevo enfoque de las prácticas también interpela a las estudiantes en sus representaciones de “ser docentes” en una escuela primaria, contándonos que cuando iniciaron la carrera se imaginaban que la práctica era dar clase en un aula del nivel primario y que ésta sucedía al final de la carrera, suponiendo que tenían que aprender en el transcurso de la carrera teoría y modelos para poder aplicarlos; en cambio sucedió que desde primer año tuvieron experiencias de prácticas.

El cambio de enfoque de la práctica plantea una experiencia de educación popular permitiendo a las estudiantes “ser docentes”, al mismo tiempo que trabajadores culturales dando cuenta que “para educar no sólo está la escuela sino que hay otras organizaciones no

¹⁶Entrevista a alumna de 3er año

formales que también educan” además que pudieron experimentar el encuentro cercano con los niños/jóvenes, conocer sus necesidades, sus gustos e intereses como también sus sufrimientos personales.

Algunas estudiantes empezaron a participar en esas organizaciones experimentando las culturas populares y sus costumbres, reconociendo al otro tal cual es y con lo que se identifica, llegando a “comprender que se puede educar en otros contextos con los valores culturales con los que se identifica cada persona y con lo que cada uno tiene y puede dar” además de sentir como se construyen conocimientos en contextos desfavorables.

Junto con sus representaciones de “ser docentes” también sostenían representaciones de la escuela con la idea de escuela modelo originada en otras generaciones de formaciones docentes, cambiando esta mirada a partir de la práctica en segundo año y la diversidad de escuelas con las que se encontraron.

Vamos viendo que el enfoque de las prácticas va incorporando experiencias sociales y culturales en forma progresiva y novedosa para los futuros docentes, allanando el terreno para entrar a las aulas en tercero y cuarto año, con nuevos significados de “aula”:

en el aula encontrás diferentes personas, diferentes situaciones, diferentes niveles de aprendizaje y todos van a entender lo que vas enseñando de diferente manera” {...}”Lo que al principio parece un desorden en el que tienes que luchar y atender todo, es donde hay que pensar la organización de un aula, leer la organización que esta naturalizada para reorganizar otra forma de trabajo.¹⁷

Otra estudiante manifiesta que un aula:

tiene que ver con tantas formas de *ser*, tantas culturas diferentes, tantos sentires, tantas experiencias vividas distintas que son el reflejo de la sociedad y se juntan todas en un aula y es partir de ahí, que hay que pensar esa complejidad del aula.¹⁸

Vemos que lo socio-cultural, la complejidad y lo intercultural son dimensiones que se entraman en la práctica con este cambio de enfoque.

¹⁷ Entrevista a alumna de 3er año.

¹⁸ Ídem

Dentro de ésta categoría encontramos cinco subcategoría que a continuación analizamos:

5. B.a.1.1 Importancia y relevancia del contexto en la práctica en terreno.

Las prácticas se sitúan en distintos contextos educativos, no formales y formales, organizadas como secuencias a transitar en cada año de la carrera, con puntos de partida y llegada pero que tienen continuidad.

Observamos qué en cada año de la carrera, las prácticas en terreno, tienen un rasgo peculiar que las distingue de las prácticas de formación docente más tradicionales y tecnocráticas.

Como ya mencionamos están ligadas al contexto socio-cultural, situando a estas experiencias en el primer año de la carrera en organizaciones no formales de la comunidad.

Expresa una de las profesoras que las futuras docentes, van a instituciones de la comunidad, “a organizaciones sociales y no sólo a escuelas y ésto les permite hacer otra lectura de cómo las instituciones educan y complementan la tarea de la escuela o la reemplazan, enfatizando su anclaje en todo lo socio-cultural”.¹⁹

Aquí vemos que el horizonte formativo referido al docente como trabajador cultural, como uno de los propósitos del diseño, es el que acerca a las estudiantes a las culturas populares y a la diversidad de sujetos pedagógicos., poniendo en juego una nueva mirada sobre el sujeto que aprende.

Así mismo la profesora entrevistada continúa diciendo que siguiendo con el criterio de otorgar relevancia a las experiencias de la práctica que se realizan en diferentes contextos, en segundo año se busca obtener experiencias en diversidad de escuelas ligadas a sus contextos socio-culturales, y afirma: “Las futuras docentes van a diversidad de escuelas, han visitado escuelas rurales, escuelas alejadas del radio urbano y escuelas urbanas pero no

¹⁹Entrevista a la profesora de 3er año.

han dado clases.”²⁰Lo que expresa aquí la profesora da cuenta de la importancia que adquieren para el curriculum, los espacios del “adentro” y del “afuera” de la institución escolar, como también los proyectos institucionales de estos espacios, las relaciones de poder y saber, redes comunicacionales, valores y la cultura escolar son considerados conocimientos prácticos que van posicionando a los estudiantes como pedagogos en la escuela.

En tercero y cuarto año la práctica se sitúa en las aulas de las escuelas y en diversidad de escuelas para que las estudiantes puedan visualizar el aula como un espacio social-complejo.

En 3er.año sí, yo las ubico en este caso en una escuela urbana, ubicada en un barrio de la ciudad, que tiene dos turnos, es una escuela grande de primera categoría, y las ubico en el turno mañana y en el turno tarde y entonces me alcanza para ubicar a todas las comisiones en las diferentes aulas de la escuela, son veintinueve alumnas y las ubico por parejas pedagógicas.²¹

En tercero focalizan más el grupo áulico, lo curricular-pedagógico junto a los procesos didácticos que encierran las planificaciones y su puesta en marcha. Identifican distintos tipos de prácticas decadentes, dominantes, emergentes y transformadoras, cuestión ya analizada en la primera parte de este capítulo. Este reconocimiento tiene por objeto la mejora de la práctica, estando siempre en el horizonte poder transformadas, y para ello lo central es la reflexión sobre las mismas, entendida como acto político (Kemmis, 1999)

En cuarto año la residencia caracteriza a la práctica en terreno. Se ubica en otros contextos escolares diferentes a los de tercer año y se pretende que las estudiantes en formación trasciendan el aula, “vayan más allá”, para empaparse de las experiencias que atraviesa el cotidiano escolar. Son docentes en el aula y en todos los espacios de la escuela, participando de las actividades y proyectos tanto dentro como fuera de la organización para identificarse como docente en distintos ámbitos. Nuestra entrevistada de

²⁰Entrevista a la profesora de 3er año.

²¹Ídem.

4to año, profesora del campo de la práctica, expresa lo que significa esta experiencia del siguiente modo:

el trabajo docente no se limita al trabajo del aula, porque nos es solamente dar clase a unos alumnos determinados ,en un aula determinada, sino abrir un poco más el panorama a todo lo que hay alrededor de esa clase que se preparó, que se planificó como por ejemplo la interacción con otros docentes, con sus pares, con la cultura institucional, con la disciplina misma, con las distintas actividades y las distintas áreas, con los propios alumnos...digamos no es solamente el momento de estar en el aula frente a los chicos lo que ellas tienen que valorizar en el momento de la residencia...²²

En la misma línea otra profesora percibe que:

Las chicas de 4to.año están ahora muy compenetradas en la práctica, se han tomado la práctica muy en serio, con mucha responsabilidad, como que si fueran ya docentes (...) ahora al tener más experiencia, al tener más tiempo de trabajo en la residencia pueden pensarse como docentes en un futuro, esto no ocurría antes porque en los diseños viejos tenían una semana de residencia. Ahora con estos diseños desde 1º año empiezan con las “callejeadas” con las observaciones en las escuelas, ya en 3er. año juegan a participar, a planificar y en 4to.de lleno planifican y trabajan.²³

La residencia en cuarto año denota más tiempo de planificación y más tiempo en las escuelas dando lugar al docente en formación a que se proyecte a futuro en su rol docente con las tareas en una escuela.

La entrevistada aporta un dato relevante que es la organización que tiene la práctica en terreno quien no pierde de vista el proceso vivencial y de encadenamiento de experiencias variadas denotando el fuerte impacto que el contexto impregna a las mismas

A su vez, el incremento del tiempo de práctica es relevante en relación a planes anteriores, como así también la progresividad que se advierte en cuanto a número de horas.

Las prácticas en terreno de primer año tienen una carga horaria de 32 hs., las de segundo año se duplica la carga horaria a 64 hs., en tercer año se incrementan un ciento por ciento en relación con las de segundo año con un totalde128 hs. y en 4to año se duplica la cantidad de horas de tercer año con un crédito horario de 256 hs. De esta manera las prácticas en terreno en toda la carrera suman 480 hs.

²²Entrevista a profesora de 4to año.

²³Entrevista a profesora de 4to año. Profesora de la pedagogía de las diferencias

Lo que también pudimos encontrar fue que las profesoras de la práctica en terreno son las gestoras de su organización, figura que se vuelve importante y relevante dentro del campo de la práctica para que las experiencias se efectivicen, demandando por lo tanto un formador activo, dinámico, previsor y alerta de situaciones propias de la naturaleza de la práctica.

La profesora del campo de la práctica de tercer año nos cuenta que sus estudiantes son organizadas para la práctica en comisiones de trabajo conformadas por grupos, y para ampliar esta información hace hincapié en que cada grupo puede organizarse con 2(dos), 3(tres) o 4 (cuatro) estudiantes. Ésta organización prevalece en los dos primeros años de la carrera y en los dos últimos las comisiones de práctica se arman por parejas de estudiantes, identificadas como “parejas pedagógicas”, estrategia que favorece que las estudiantes tengan una la práctica social, colectiva, colaborativa y participativa

Las percepciones que las profesoras tienen de las estudiantes señalan que las estudiantes en formación ingresan al terreno de la práctica con sus biografías cargadas de experiencias educativas, con un fuerte sello familiar y escolar. Estas imágenes son las que las sostienen en la idea de “ser docente en la escuela”.

Las propuestas de prácticas que desarrollan en su trayectoria formativa ponen en tensión estas vivencias, provocando sensaciones de confusión en sus inicios, dado los contextos donde se sitúan estas nuevas experiencias educativas. Los diferentes contextos sociales y populares les permiten situarse como educadores y trabajadores culturales. La participación activa se vuelve condición para comprender lo educativo desde otra mirada.

Las estudiantes entrevistadas con respecto a lo vivido en primer año dicen:

nos metimos en la comunidad y comprendimos a través de un diagnóstico de la ciudad qué instituciones formales, no formales e informales existían y cómo educaban aquellas instituciones no escolares, qué población de sujetos atendían, sus objetivos los vínculos con otras instituciones, lo cultural del entorno y los saberes que circulaban en esas organizaciones. Hoy podemos entender mejor que esta experiencia socio-

comunitaria nos posiciona como docentes para ser también trabajadores de la cultura...²⁴

Estas experiencias de formación en la práctica permitieron a las estudiantes visualizar las posibilidades de educar en otros contextos:

yo pude darme cuenta que para educar no sólo está la escuela sino que hay otras organizaciones no formales que también educan...pude sentir mi acercamiento con los chicos...niños que iban a alguna escuela primaria y que también concurrían a otra organización. Que parte de su tiempo la pasaban con su familia, otro tiempo en la escuela y otro tiempo por ejemplo en el Centro de Día, allí pude conocer sus necesidades...lo que le pasaba...lo que le gustaba hacer... y sus sufrimientos...²⁵

Y agrega:

y bueno esto de meterte en otras culturas, en lo popular, en las costumbres, de poder reconocer al otro tal cual es y con lo que se identifica...me permitió comprender que puedo educar en otros contextos con los valores culturales con los que se identifica cada persona y con lo que cada uno tiene y puede dar...y bueno en resumen se trata de cómo construir conocimiento en contextos desfavorables²⁶

Y continúa: “si no hubiese sido por esta experiencia yo no sabía qué se hacía en un Centro de Día o qué actividades culturales desarrollaban en un club, porque pensaba que era sólo para deportes...”²⁷.

En otros tramo de la misma entrevista la otra estudiante que conforma la pareja pedagógica manifiesta que“...algunas compañeras nuestras a partir de esta experiencia social educativa empezaron a participar en esas organizaciones...es darte cuenta de cómo se produce esto de lo que tanto hablan que es la educación popular”²⁸, dando cuenta como la participación en el momento de la práctica subjetiviza a las estudiantes.

Lo que devela la estudiante es cómo las experiencias contextualizadas, cómo las experiencias prácticas contextualizadas crean condiciones para construir conocimientos y

²⁴Entrevista a estudiante de 4to año.

²⁵Ídem

²⁶Ídem

²⁷Entrevista a estudiante de 4to año.

²⁸Ídem

para construir tanto la identidad como el posicionamiento docente, en el sentido que le otorga el diseño curricular.

Con respecto a segundo año en relación a la importancia que tiene la diversidad de escuelas donde van a tener lugar las experiencias planificadas por la formadora una de las estudiantes entrevistadas manifiesta:

yo venía con la idea de que mis prácticas iban a llevarse a cabo en escuelas modelos(realizando con las manos un gesto como si encomillara la palabra “modelo”)... esta idea un poco la venía construyendo en mi familia con la historia de que yo fui a escuelas modelos y mis tías maestras que me contaron como habían sido sus prácticas cuando estudiaron magisterio... así fue que cuando la profesora nos contó que en segundo íbamos a entrar a las escuelas de educación primaria y que nuestra experiencia de práctica tenía como sentido conocer diferentes contextos donde se insertaban las escuelas y nos habló de escuelas de primera, segunda y tercera categoría según la cantidad de estudiantes y secciones, planta funcional en relación a la matrícula, escuelas urbanas, suburbanas, rurales, escuelas de jornadas con doble escolaridad, escuela de jornada simple...no entendía nada(...)después entendimos que la diversidad de escuelas ya nos iba posicionando desde otra mirada... no es la escuela sino que son las escuelas con sus contextos, no es la infancia y juventud sino las infancias y juventudes, ya no es la familia sino las familias la que nos atraviesan como educadores...y en la sociedad...²⁹

.....Lo dicho nos muestra la fuerza que adquieren algunos mandatos de formación y cómo los elementos sociales y culturales de los que habla de Alba (1995) se entraman “por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el curriculum formal se despliega, deviene práctica concreta” (p.60)

También hubo datos coincidentes con el decir de las profesoras entrevistadas cuando las estudiantes nos hablan de cómo están organizadas las prácticas en 2do. Año:

Se formaron comisiones de trabajo constituidas por parejas pedagógicas o grupos de tres, cada comisión tenía escuelas distintas...por ejemplo Comisión 1 escuelas urbanas, Comisión 2 suburbanas y Comisión 3...rurales...las prácticas las hicimos en un primer cuatrimestre y en un segundo cuatrimestre rotamos de comisiones con el propósito de tener por lo menos dos experiencias diferentes...³⁰

²⁹Ídem.

³⁰Entrevista a estudiante de 4to año.

Con respecto a tercer año y la experiencia de trabajo le otorga sentido al aula como un espacio complejo significándolo del siguiente modo:

en el aula tienes diferentes personas, diferentes situaciones, diferentes niveles de aprendizaje y tienes que luchar con todo eso y a su vez tienes que poner algo que capaz para el chico es nuevo y todo lo van a entender de diferente manera. Entonces vos vas a tener que atender a todo eso, es realmente un espacio complejo...³¹

Otra estudiante entrevistada dice:

creo que tiene que ver con eso de tantas formas de “ser”, tantas culturas diferentes, tantos sentires, tantas experiencias vividas de formas distintas que son el reflejo de la sociedad y se juntan todas en un aula y a partir de ahí, “eso” con toda esa cosa distinta que hay que considerar y tratar de ir todos para adelante, o sea, esa es la complejidad del aula...³²

Aquí las informantes están dando cuenta como ellas comprenden la complejidad del aula destacando la problemática de la heterogeneidad con la que se encuentran, hay muchas cosas distintas que atender práctica atravesada por lo que sucede en el contexto institucional, lo que les sucede a los sujetos y las relaciones educativas que tienen lugar.

Tal como lo plantea Guyot (1999) la práctica docente es una situación compleja que no puede ser resuelta solamente desde la perspectiva pedagógica, requiriendo un abordaje entre la pedagogía, la epistemología y las teorías de la subjetividad. Así la práctica docente es una práctica social, humana, ética que no se puede ser instrumentalizada técnicamente para mejorarla, ni tampoco prescriptivamente.

Entendiendo así, lo que la estudiante nos quiere decir de alguna manera, que en el análisis de un aula es fundamental tener en cuenta: la situacionalidad histórica, las relaciones de poder y saber, la relación teoría práctica y la vida cotidiana. (Guyot, 1999, p.26).

Al llegar al último año de la carrera las estudiantes entienden la práctica como una continuidad de lo que vienen trabajando. Es así que la práctica en terreno en 4to año

³¹Entrevista a estudiante de 3er año.

³²Ídem.

colabora con la construcción de la identidad docente permitiendo al estudiante tener otra visión de lo que es ser docente y de la práctica que lo caracteriza.

Aquí tiene sentido recordar la diferencia de la que habla Achilli (2000) entre práctica pedagógica y práctica docente que explicamos en el marco teórico.

Lo analizado en esta categoría, nos muestra la fuerza que adquiere la práctica en terreno en el diseño curricular como uno de los componentes del campo de la práctica docente, que se vuelve un organizador pedagógico de las propias experiencias que llevan a cabo las estudiantes a lo largo de toda la carrera.

5. B.a.1.2 Nueva mirada del sujeto en formación.

Aquí la mirada se focaliza sobre el recorrido que va haciendo el sujeto en formación y hacia dónde se dirige. Aparece un nuevo significado de ser docente, vinculado con la idea de horizonte formativo, significado por una profesora como: “la distancia que hay entre un sujeto tal cual es, situado, y un sujeto al cual se quiere llegar a ser. Entonces esa tensión entre lo que somos y lo que queremos llegar a ser es el horizonte formativo.”³³

Para que entendiéramos esta nueva idea de horizonte formativo la entrevistada hace una comparación con la idea de rol, estableciendo las siguientes diferencias:

en el campo de la práctica no se habla de rol, porque el rol da la idea de algo más estático y además desde el rol sabemos que tenemos que esperar que el otro haga, en cambio aquí, los estudiantes se van formando dentro de espacios más flexibles, no tan determinados, con sus idearios, expectativas, sus creencias, su voluntad, sus experiencias personales.”³⁴

La entrevistada menciona a los tres horizontes formativos según se analizaron en el diseño curricular y profundiza cada una de estas ideas explicando que “como pedagogo hace referencia a todo lo que tiene que ver con la enseñanza, como trabajo social compartido.”³⁵; con respecto al maestro como profesional de la enseñanza dice que va a

³³Entrevista a la profesora de 3er año.

³⁴Entrevista a la profesora de 3er año.

³⁵Idem.

estar siempre haciendo una reflexión crítica a cerca de lo que enseñan, como lo enseñan y para que lo enseña y agrega que este maestro como profesional es visto también como un sujeto que comparte, que construye junto con otro, que enseña y aprende con otro, aquí la profesora marca el carácter social que tiene la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto maestro como trabajador de la cultura, que postula el diseño lo significa diciendo que es “integrante de las culturas, creador de cultura y transmisor de cultura y no solamente consumidor”³⁶

Las profesoras tienen una nueva mirada sobre las/os estudiantes, sujetos en formación. Es así como el sujeto en formación es el que va haciendo su propio camino hacia los horizontes formativos, tiene que llegar a ser un trabajador de la cultura, un profesional de la enseñanza y un maestro pedagogo lo que significa que va ir construyendo colectivamente y en colaboración la producción de su discurso pedagógico, que al decir de Galeano (1940-1915) los horizontes son los que sirven para hacernos caminar.

Desde un sentido literal podemos pensar el horizonte como una línea o límite visual con objetos visibles o invisibles según donde estemos ubicados. En sentido analógico el horizonte está relacionado con el conocimiento y con los intereses que varían según el contexto, ambiente social, educación, entre otros.

5.1. B.1.3 Nueva mirada de la escuela y del sujeto que aprende en la escuela

En el transcurso de las entrevistas se detecta que hay otra mirada sobre la escuela y el sujeto que aprende en la escuela y esta mirada apunta a concebir al alumno que aprende en la escuela, integrado en su contexto y en su cultura, reconociéndolo como sujeto complejo, desde todas las dimensiones, quien es, de donde viene, que le pasa, que problemas tiene.

Esto significa situar al alumno que aprende en una comunidad cultural, con una historia, con determinados saberes y prácticas incorporadas, con modalidades particulares de

³⁶Ídem

expresar sus experiencias y reconocido como “ser de carne y hueso”, como lo llama Huergo (2003)

Es la práctica en terreno, una de las profesoras entrevistadas, da cuenta de la nueva mirada sobre la escuela y los sujetos del nivel primario, quien lo sintetiza de la siguiente manera:

La selección de escuelas también tiene que ver con el cambio de paradigma sobre la práctica y las experiencias de prácticas que tienen que hacer las estudiantes, tienen que ver con la diversidad de sujetos a los que hay que enseñar, con las diferentes infancias y juventudes que transitan la escuela primaria, tienen que ver con los diferentes contextos y espacios donde está situada la escuela, tiene que ver con las culturas del adentro y del afuera de la escuela o sea la selección pasa por identificar esos diferentes contextos e instituciones para que las estudiantes tengan la posibilidad de transitar sus prácticas por ellas.³⁷

El curriculum de formación, tomando como referente a Giroux (1990) otorga a la escuela un carácter político, por lo tanto no es un espacio neutral. A menudo se la ha concebido como reproductora de la sociedad. También la escuela debe ser un espacio donde se debata por qué enseñamos, para qué enseñamos, a quien enseñamos y las necesidades que tienen los sujetos que van a la escuela a aprender.

Las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, y usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes Giroux, (1990, p.175)

³⁷Entrevista a profesora de 4to año.

5. B.1.4 La complejidad del aula y sus relaciones educativas

La mirada de lo que es una clase, en el marco del aula, también va cambiando, es una mirada que compromete tanto al docente formador como al docente en formación.

Es así que nuestra entrevistada, profesora del campo de la práctica de 4to año, se pregunta a sí misma sobre el sentido que tiene una clase para sus estudiantes, y sobre la marcha responde refiriéndose a lo que puede significar “dar clase”:

No se trata sólo de lo que puede enseñar del contenido que había planificado, sino qué otras cuestiones tienen que ver con todo esto...con lo vincular...la distribución social de la clase, cómo circula la comunicación, cómo circula el poder, ¿quién tiene la palabra y por qué la tiene?, esas cosas son las que a las estudiantes les cuesta poder mirar, poder analizar y plantear estrategias que modifiquen esas cuestiones.³⁸

El trabajo del docente es más amplio y complejo, por tal razón nuestra entrevistada expresa que:

nos es solamente dar clase a unos alumnos determinados ,en un aula determinada, sino abrir un poco más el panorama hacia todo lo que hay alrededor de esa clase que se preparó, planificó...esto es la interacción con otros docentes, con sus pares, con la cultura institucional, con la disciplina misma, con las distintas actividades y las distintas áreas...con los propios alumnos...digamos no es solamente el momento de estar en el aula frente a los chicos lo que ellas tienen que valorizar en el momento de la residencia.³⁹

Por otro lado, la profesora dice que la mirada sobre la complejidad de la clase que tienen las estudiantes aún no es suficiente, este dato se relativiza por el momento del ciclo lectivo en que se llevó a cabo la entrevista. Había transcurrido la mitad del año lectivo cuando expresó que: “no han logrado construir la complejidad, no han podido visualizarla en esos lugares concretos...por ahí en teoría lo han leído, lo han podido ver, reflexionar...”⁴⁰

³⁸Entrevista a profesora de 4to año.

³⁹Entrevista a profesora de 4to año

⁴⁰Ídem

El desafío para la profesora es que los estudiantes puedan deconstruir la idea que las estudiantes tienen de “lo complejo” como “lo difícil”. Nuestra entrevistada considera la idea de deconstruir para volver a construir un nuevo concepto de complejidad.

La problemática sobre la visión de la complejidad no sólo se plantea con las estudiantes, sino que las mismas percepciones aparecen en el discurso de los profesores “eso de lo complejo como lo difícil, lo inabordable, lo heterogéneo...”⁴¹ y agrega que es algo a seguir trabajando en el instituto también.

Vemos que estas nuevas miradas son necesarias trabajarlas institucionalmente con todos los actores.

5. B.1.5 La reflexión sobre la práctica docente

El análisis reflexivo de la práctica no es novedoso, lo que se vuelve nuevo es el lugar y los tiempos concretos y reales necesarios para la transformación de una práctica o al menos para acercar alguna mejora, teniendo en cuenta que uno de los principales propósitos de la formación docente es que la práctica debe ser considerada objeto de transformación.

Esto nos lleva a coincidir con Davini cuando expresa que “la sola inmersión en la práctica no es suficiente. Parece necesario reconstruir la experiencia con marcos conceptuales que orienten la acción” (p. 113).

De las voces de nuestras entrevistadas concluimos que la práctica en terreno está atravesada por una práctica reflexiva, que también necesita de un tiempo de los profesores y las estudiantes para hacerse explícita y consciente, es individual y a su vez colectiva, y acontece en un contexto institucional, social y político como puede ser la escuela asociada o el instituto formador.

Al respecto son válidos los aportes de Sanjurjo(2009), quien realiza una revisión de las distintas tendencias, perspectivas, teorías y tradiciones que se han dado al respecto, rescatando los aportes de Schön, Zeichner, Pérez Gómez, Freire, entre otros, inscribiéndose

⁴¹Ídem.

en una concepción de la reflexión sobre las prácticas desde las tradiciones hermenéutica y crítica. Para ella la docencia se vuelve práctica profesional y dice: “tomar como eje de la formación docente la reflexión y los procesos metacognitivos se deriva de reconocer la necesidad de que el profesor se desempeñe como un profesional crítico y reflexivo”. (p. 39).

Estos dispositivos para la reflexión de la práctica que llevan a cabo las estudiantes se ven identificados en distintos espacios y momentos del desarrollo de las prácticas.

.....Un primer momento y lugar de análisis reflexivo, cuentan que es llevado a cabo en la misma escuela asociada, posterior a la clase de una de las practicantes, con la docente co-formadora. Este momento, cuando la estudiante en formación sale del aula es descrito como una situación de incertidumbre para el alumno, suponiendo mucha expectativa y con una importante carga subjetiva.

La entrevistada agrega que el espacio que se utiliza es la misma aula, cuando la practicante termina de “dar la clase” y después que los alumnos salen al patio. En su relato comenta que hay docentes que no desean cumplir ese rol porque está muy vinculado al de evaluador como que tienen que poner una nota o calificar, pero en general hay buena disposición de los directivos y docentes.

Hay oportunidades de la práctica en terreno que se encuentran presentes la profesora de práctica y la co-formadora junto con las parejas pedagógicas, y cuentan que realizan en forma conjunta un análisis de las cuestiones de la clase que favorecieron los aprendizajes, de aquellos obstáculos que se encontraron, de cómo se pudieron resolver y en qué cuestiones hay que reforzar o revisar. Estas situaciones, según las formadoras entrevistadas, relajan más al maestro orientador, posibilitando a su vez que éste entienda de qué se trata la reflexión y análisis de una clase.

Las estudiantes involucradas en esta clase también hacen sus análisis reflexivos de lo vivido, de lo curricular, de la enseñanza, de la participación de los alumnos, de los recursos, de los propósitos de la clase, de las estrategias, del clima de la clase.

Un segundo lugar para reflexionar la práctica se ubica en el instituto formador, precisamente en las horas del campo de la práctica docente. Y uno tercer espacio está identificado con el TAIN.

Respecto de estos espacios institucionales en la escuela asociada las estudiantes encuentran un vacío lo que no permite, a su entender “hacer un trabajo en equipo y planificar conjuntamente la organización de las clases que den lugar a unir y no fragmentar el aula”⁴²

Lo antes dicho da cuenta como las estudiantes van transitando de una visión atomística de la realidad y de aislamiento, para ir percibiendo el trabajo colectivo como práctica docente y práctica social. .Reconocer esta carencia de comunicación entre los miembros de la comunidad académica como obstaculizadora de las relaciones educativas, es un gran paso hacia la transformación de las prácticas.

Una de las profesoras si bien reconoce el proceso de análisis y reflexión que los sujetos de la formación van haciendo de las prácticas, considera que no es suficiente la profundidad en que se hace la reflexión y en esta línea de conversación refiere: “Creo que hace falta mayor reflexión, mayor análisis y poder despejar esas cuestiones que tienen que ver con la subjetividad para poder objetivarlas, para poder analizarlas, como un objeto de análisis...”⁴³

El eje estructurarte para la transformación de las prácticas es la reflexión de la propia práctica, de ahí que éstas tienen que ser objeto de análisis por parte de las estudiantes como de los docentes que acompañan la práctica.

⁴²Entrevista a estudiantes de 3er. año.

⁴³Entrevista a profesora de 4to año.

El análisis y la reflexión tienen la intención de ir despejando aquello que no permite ser visualizado por las estudiantes, pero también esta práctica reflexiva da lugar a desnaturalizar los “vicios” de las prácticas instaladas en la gramática de las escuelas donde se llevan a cabo las prácticas, como nos explicara una de las formadoras.

Aquí lo que queda claro es que la reflexión no se trata de que quede en una cuestión subjetiva y personal sino que esté orientada a la acción como un acto político y un proceso social. La reflexión en el decir de Kemmis (1999) es considerada “la praxis (acción informada y comprometida), la forma de acción humana más elocuente y con más importancia social” (p.97).

Estas ideas consideran que la reflexión como práctica niega que sea un mecanismo o ejercicio especulativo para interpretar significados, y en cambio es, como señala Kemmis (1999) “es un poder que elegimos ejercer en el análisis y la transformación de las situaciones en las que nos encontramos” (p.105), ayudándonos a visualizar la solución a problemas de modo más eficaz y eficiente con la intención de mejorarlas.

5. B.a.2 Cambios en las formas de relación entre los diferentes espacios curriculares

En el diseño que se analiza se ha buscado ampliar los espacios de articulación que antes estaban fragmentados. Un problema de la formación docente ha sido siempre la articulación entre teoría y práctica, y entre la formación que brinda el espacio de la práctica y la que brinda otros espacios curriculares.

5. B.a.2.1 Articulación entre práctica en terreno, herramientas de la práctica y TAIN.

Como venimos sosteniendo el campo de la práctica docente es un eje vertebrador y articulador de toda la formación docente. Con esta subcategoría buscamos comprender como se articulan a lo largo de la carrera cada uno de los componentes de la práctica, a su vez como se articulan los tres componentes en su propio campo. Importa comprender también su dinámica de funcionamiento.

Transversalmente encontramos que en cada año la práctica en terreno toma sentido articulándose con las herramientas de la práctica y a su vez estas se usan, se ponen en acción en las prácticas en terreno. Cabe enfatizar que las estudiantes se forman para utilizar estas herramientas en un taller que lleva su nombre durante los tres primeros años de la carrera.

Las profesoras entrevistadas de 3ero y 4to año expresan que estos talleres trabajan con elementos etnográficos, documentación narrativa y aproximación a la investigación cualitativa, con todas estas herramientas indagan la realidad.

Sobre los **elementos etnográficos** dicen que son herramienta para estudiar el contexto, las personas y la interacción entre las mismas, para ello utilizan la observación participante y las entrevistas abiertas. En este proceso para las entrevistadas la escritura de lo percibido juega un papel importante en la medida que se produce un texto que hace visible lo estudiado.

Y aclaran que este aspecto se retoma año a año desde los saberes previos y profundizando siempre un poco más sobre el sentido de la etnografía.

Las mismas formadoras al referirse a la **documentación narrativa** la conciben como una herramienta de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, interpretar los sentidos y significaciones que los docentes de las escuelas asociadas manifiestan en sus entrevistas y lo que observan las estudiantes en esos contextos.

Para ellas el uso del **cuaderno de bitácora** es muy importante de ahí que se utiliza desde el primer año y dicen que las estudiantes van escribiendo sus trayectorias, relatando y plasmando lo que van viendo y sintiendo en sus experiencias de prácticas

Una de las profesoras nos refiere que:

el cuaderno de bitácora registra el día a día..., en cuanto a la relatoría, lo que yo les he pedido a las alumnas, es que se centren en un momento especial, por ejemplo el

primer día llegan a la escuela, qué escuela me toca después de esperar tanto y a dónde tengo que viajar y leemos ese momento especial...⁴⁴

Comprendemos así que el cuaderno de bitácora se vincula más al acontecimiento diario, en cambio la relatoría se centra en un momento especial que puede ser antes, durante o posterior a la práctica, se basa no sólo en lo que pasa en el aula, sino que toma lo que sucede en otros espacios de la escuela, en salidas educativas o en encuentros culturales, deportivos en la comunidad, entre otros.

Las profesoras estimulan a las estudiantes a que “lean el aula” utilizando como herramientas la observación participante y el cuaderno de bitácora:

vuelcan en un cuaderno de bitácora, la relatoría que tiene que ver con lo que ven allí, es solamente un relato de lo que pasó en el aula. Por un lado registran y por otro ven lo que les fue sucediendo a ellas, cómo lo fueron pensando, qué fueron sintiendo⁴⁵

En tercero y cuarto año hacen foco en las relatorías que las estudiantes escriben en el cuaderno de bitácora, para poder usarlas en el instituto formador y reflexionar sobre la experiencia y el suceso vivido. El propósito es desnaturalizar todo y cuanto no pudo verse de esa realidad.

Después de realizada la residencia las estudiantes hacen otra relatoría, documentando así su primera experiencia frente al aula. “Las relatorías tienen sentido porque vuelven a recordar, a reflexionar”, nos dice una de las profesoras, señalando a su vez que no se limita o reduce a lo que pasó en el aula durante su práctica, sino que se retoman las orientaciones de la profesora y de la co-formadora que se hicieron en esa clase, dando lugar a que estas miradas se entremen en el análisis reflexivo que van construyendo. También las profesoras hacen hincapié en la importancia de tomar en cuenta “el punto de vista de las estudiantes respecto de lo vivido”.

⁴⁴Entrevista a profesora de 4to año.

⁴⁵Entrevista a profesora de 3er año.

Desde la perspectiva de las estudiantes la escritura de la bitácora es percibida como un aprendizaje que tienen que procesar, pasando de escrituras que son meramente descriptivas y enumerativas de objetos para llegar a escribir la experiencia de sí mismas, desde lo que cada una ve y siente, desde lo que les pasa como sujetos.

Dan cuenta además, que este proceso de aprendizaje es individual pero su vez se hace con otros, expresan que les permite “volver a leer, escuchar y entender temas o situaciones de la práctica que no se habían capturado antes”⁴⁶

Año a año la bitácora se retoma y da continuidad al proceso de escritura iniciado, dando cuenta de cómo se manifiesta la práctica en los diferentes contextos de la carrera.

Una de las estudiantes sintetizó de manera muy precisa lo que venimos analizando: “La relatoría es la herramienta, el cuaderno de bitácora el soporte, la relatoría está adentro”⁴⁷

Las estudiantes reconocen otros instrumentos como herramientas de la práctica, estableciendo diferencias entre éstos y empoderando al cuaderno de bitácora:

en una planilla de observación muchas veces no puedes expresarte, pero en el cuaderno de bitácora sí, ahí puedes sentirte libre y escribir lo que pensáis lo que sentís, cosa que cuando estás haciendo una lista de control no puedes, tienes que ser más objetivo.” {...} “Esta es una herramienta más subjetiva.

Vemos que el trabajo con la subjetividad tiene una fuerte impronta y esto colabora en la construcción de la identidad docente, volviéndose característica peculiar y distintiva de esta formación.

En estos últimos años, el papel que desempeña la narrativa en la enseñanza y el aprendizaje ha tenido un reconocimiento desde lo teórico, porque al narrar se relatan los actos humanos, los sentimientos que ya están presentes en la vida de los sujetos que las realizan, reconocimiento que hacen Mc Ewan y K. Egan (1998) cuando refieren a las narrativas como “paquetes de conocimiento situado”.

⁴⁶ Entrevista a estudiante de 3er.año

⁴⁷ Ídem.

Caporossi en Sanjurjo (2009) dice que los docentes al expresarse como autores de sus relatos siempre tienen un sujeto que cuenta una experiencia sentida y en relación a esto dice “un yo que experimenta algo que le da sentido en un contexto determinado” (p.108).

Una de las profesoras que aborda las herramientas de la práctica nos cuenta cómo se lleva a cabo el **taller de “investigación en y para la acción docente”**, dentro del campo de la práctica de 3er año y su continuidad en 4to año, siendo contrastable con lo que dice el diseño y lo analizado en los aspectos emergentes del mismo.

Este taller es reconocido por la entrevistada como algo novedoso que no tenía otros planes de formación y explica que si bien es una aproximación a la investigación educativa ésta no tiene que ver con el mundo de la investigación académica, históricamente reconocida en las universidades junto con sus investigadores, sino que tiene que ver con el mundo de las prácticas escolares de los docentes, permitiéndonos dilucidar diferencias entre estos dos mundos, según lo entiende la profesora.

Por lo que antecede, la entrevistada reconoce que la formación en la práctica reclamaba un cambio. La formación que reciben en los talleres de herramientas de la práctica constituye un cambio importante que provee herramientas para el análisis de la realidad, que según la informante constituye “un viraje o cambio epistemológico para la práctica de formación docente”⁴⁸

En tanto las estudiantes dicen que en sus prácticas de aula investigan la enseñanza y sus relaciones educativas mediadas por la observación y las entrevistas, que luego describen como:

un proceso de documentación de nuestra experiencia en el aula, no solo cuando damos clase propiamente dicha, sino que nuestra experiencia comienza mucho antes, cuando entramos al aula a observar para conocer ese contexto, su espacio, su organización, las personas que allí habitan, niños y docentes, otros docentes y estudiantes que entran y salen del aula, interrupciones de una clase, los conflictos, la comunicación y junto con todo esto las planificaciones que tiene el docente y poder ver como desarrolla la clase {...}

⁴⁸ Entrevista a la profesora de 4to año

...tenemos cosas para observar ,cosas para preguntar, para sondear durante el periodo de observación e ir escribiendo todo esto.⁴⁹

Otra de las estudiantes amplía sobre las actividades que se llevan a cabo utilizando las herramientas de la práctica, reconociendo que la documentación narrativa es clave:

la llevamos a nuestro encuentro semanal en el instituto y nos sirve para volver a leer lo que escribimos, reconstruyendo la situación o situaciones que se pusieron en juego durante las prácticas...esto sirve para volver a recordar y dar a conocer a los *otros* que nos escuchan lo que nos interpeló de esa observación, que pueden ser parecidas o muy diferentes a lo que vivieron en otras aulas...cada aula es única y singular, por eso cuando se planifica debe ser pensada para ese grupo... te puede servir una actividad pero nunca la misma clase...lo social es diferente...⁵⁰

Vemos que tanto las estudiantes como las profesoras consideran que las narrativas se usan permanentemente para poder leer, analizar y reflexionar sobre lo que pasa en la realidad de la práctica. Las estudiantes encuentran que hay cosas que no se escribieron porque se olvidaron, quedan en su memoria y lo vuelven a recuperar con la escritura, considerando que hay situaciones reales que sólo se comprenden con datos, que en un primer momento pensaban que no eran relevantes.

Es así que la escritura aparece como la recuperación de la memoria para sí mismas y para los demás.

Sobre esta herramienta Sanjurjo ((2009) expresa que las experiencias de escritura recorren el periodo vivido en la escuela por las futuros docentes, constituyendo una fase formativa clave, y que resulta enriquecedora para entender la práctica profesional y mejorarla.

Así como encontramos cómo articulan las herramientas de la práctica en las experiencias de prácticas, también en el terreno de la práctica encontramos aspectos organizativos que contribuyen en este proceso articulador, como son la organización de la

⁴⁹ Entrevista a. estudiante de 4to año

⁵⁰ Ídem

práctica en pareja pedagógica y la organización de la práctica en distintos momentos de acción.

- *La organización de la práctica en terreno en pareja pedagógica*

En la organización de las prácticas aparece la figura de “pareja pedagógica” como una estrategia pedagógica para llevar a cabo el trabajo en terreno. La pareja pedagógica puede aparecer en los primeros años pero se establece y arraiga en tercero y cuarto año. Si bien es una figura que predomina como forma de trabajo entre las estudiantes, no es la única.

Tanto las profesoras como las estudiantes conciben a las prácticas como prácticas sociales por lo que impulsan que se lleven a cabo en grupos de trabajo o en equipo, y esto es lo vienen experimentando las estudiantes en los distintos campos.

Las acciones a llevar a cabo en el terreno de las prácticas, organizadas en pareja pedagógica, además de romper la estructura de prácticas tradicionales de formación, le van dando a la práctica en terreno ese sentido social del que venimos hablando que permite la formación en valores.

Esta figura en la práctica en terreno es percibida por las estudiantes de la siguiente manera:

- “somos dos para ayudarnos en un aula, para colaborar”⁵¹
- “los proyectos se hacen entre las dos”⁵² (refiriéndose a las planificaciones),
- “estás más acompañada al ser la primera vez que ingresas a un aula, te sentís ajena de la clase y al ser dos te sentís más segura”.⁵³
- “el otro ve un error que uno no puede estar viendo”⁵⁴.
- “el otro es un igual, en quien apoyarnos, estamos las dos transitando el mismo camino y compartiendo la experiencia”⁵⁵

⁵¹ Entrevista a estudiantes de 3er año

⁵² Ídem

⁵³ Ídem

⁵⁴ Ídem

⁵⁵ Ídem

En cuanto a los aportes pedagógicos que se hacen como pareja dicen que son diferentes a los que pueden hacer las profesoras o las maestras (co-formadoras), como pareja se complementan para mejorar su práctica.

.....El canal comunicativo entre los miembros de la pareja se sostiene a través de la voz del otro o implicándose con “una mirada cómplice”, según refiere una de las estudiantes.

En síntesis podemos comprender que la pareja pedagógica es una estrategia para la organización de la práctica en terreno y potencia la práctica porque se basa en la confianza, en la cooperación, la solidaridad, la complementariedad, el respeto por el otro. La pareja pedagógica también interpela a las estudiantes en el crecimiento del trabajo en equipo, del trabajo interdisciplinario y hacia una práctica profesional colaborativa.

- *Formas de organización de la práctica que favorecen la articulación.*

Es interesante comprender como se articulan las didácticas específicas con el campo de la práctica. En la instancia de planificación trabajan juntas las profesoras de las distintas didácticas específicas con las del campo de la práctica, retomando las cuestiones detectadas en la observación y analizando los planes, las secuencia didácticas que van armando para dar las clases. Las profesoras orientan a las estudiantes para mejorar esas clases y en la bitácora van registrando este proceso (dificultades, superación de obstáculos, devoluciones de la maestra co-formadora antes de hacer la residencia)

La residencia es el momento más activo de la práctica. Por un lado delimita el hacer de cada integrante de la pareja pedagógica. Mientras una “da la clase”, la otra colabora, observa y monitorea el desarrollo de la clase. Al terminar la jornada de clase en el aula se evalúa con la maestra co-formadora, la pareja pedagógica y si estuviera presente la profesora de prácticas también se integra a la evaluación.

Las clases también son narradas en forma individual por cada integrante de la pareja pedagógica y al respecto una de las estudiantes entrevistadas le da sentido al proceso individual que adopta la clase en este momento de la práctica:

una cosa es lo que ve tu pareja pedagógica y lo escribe en su bitácora y después te lo lee, otra es como viviste vos esa experiencia, lo que sentiste y por qué hiciste lo que hiciste, por qué tomaste decisiones didácticas que no estaban planificadas, otra es la mirada de la maestra co-formadora y la otra de tu profesora.⁵⁶

El momento de evaluación es entendido como una “compaginación” de la práctica experimentada en los tres momentos. A cerca de cómo se lleva a cabo dicen que puede ser en pareja pedagógica o individual, según el criterio que adopte el profesor, en función de las necesidades que van expresando las estudiantes. La estudiante se refiere con este término de compaginar para referirse al momento de relacionar lo acontecido durante la observación, la planificación y la práctica de aula, como si fuera una metáfora de orquestación, donde cada elemento forma parte de un todo coherente, armónico y equilibrado. La observación, planificación y practica en terreno son en su conjunto experiencias de práctica Señalan también que la evaluación es continua y con permanentes ajustes. En este sentido las profesoras señalaron que llevan adelante una evaluación formativa ya que la consideran como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En esta línea que venimos analizando una de las estudiantes en formación expresa que la importancia de llegar a conceptualizar la experiencia de práctica diciendo que “no podes quedarte en lo anecdótico siempre hay que tener un soporte teórico para todo”⁵⁷.

De todo lo expresado vamos comprendiendo cómo se entran en la acción, la práctica en terreno con las herramientas de la práctica entendiendo que estas últimas son las que hacen posible reflexionar sobre la realidad para comprenderla y mejorar la práctica articuladora.

⁵⁶Entrevista a estudiante de 4to año.

⁵⁷Entrevista a estudiante de 4to año.

Sin perder de vista la articulación entre los componentes del campo de la práctica docente, otras de las cuestiones que encontramos es que tanto las prácticas en terreno como las herramientas son resignificadas en cada encuentro del TAIN, en estrecha relación al eje que manifiesta en cada año de la carrera.

La realización de este taller integrador interdisciplinario (TAIN) es reconocido, por nuestras entrevistadas y en consonancia con el propio diseño analizado, como el espacio articulador por excelencia. Este espacio permite reunir y realizar intercambios entre docentes y estudiantes de la carrera, construyendo así un espacio de participación y trabajo colectivo, dando lugar a la reflexión sobre las cuestiones que suceden durante las prácticas.

En el decir de las profesoras se llevan a cabo dos tipos de TAIN. Los mensuales (una vez al mes hay un encuentro de TAIN correspondiente a cada año de la carrera, distribuidos de manera tal que no se superpongan) y los generales (dos veces al año se convoca a un TAIN donde se integran todos los años con profesores y estudiantes).

Coincidiendo con lo analizado en los aspectos emergentes del diseño curricular, los ejes del TAIN en cada año de la carrera orientan los objetivos, contenidos y organización de actividades. A su vez estas acciones son llevadas a cabo por la referente del TAIN, que generalmente es la profesora del campo de la práctica docente

Los problemas de la práctica son los insumos para organizar las actividades del TAIN.

De las observaciones realizadas vimos que se trabaja la articulación de contenidos de las distintas materias, planteo de inquietudes de estudiantes y/o profesores referentes a lo que sucede en las prácticas, análisis e interpretación de textos vinculados a las problemáticas planteadas, muestreo de conclusiones, presentación de stands, presentación de producciones de otras materias que articulan con la práctica, representaciones a través de diferentes códigos comunicacionales, o como referentes teóricos de los paradigmas de la enseñanza, entre otros.

En cuanto a la construcción de las problemáticas abordadas en el taller una de las profesoras deja en claro que las van definiendo durante el proceso del trabajo educativo del año, generalmente son relativas a la práctica que llevan a cabo las estudiantes, pero pueden ser otras problemáticas que aparezcan en otras materias o campo de la formación.

Con respecto a las estrategias de trabajo en el taller resaltan la importancia de la participación de los actores que son convocados y del verdadero encuentro de saberes que se produce teniendo en cuenta que cada uno puede aportar desde lo que sabe, desde sus experiencias de prácticas, desde la especificidad de las materias, dependiendo del problema que se plantea.

Las actividades también contemplan el encuentro sólo de profesores/as que según lo manifestado por una de las profesoras “en estos espacios se trata lo que les pasa a los estudiantes en las escuelas asociadas, sino lo que nos pasa a nosotros como docentes formadores con los estudiantes o sea con los docentes en formación”⁵⁸

La evaluación es la actividad final de todo TAIN. Las/los profesores participantes pueden hacer una evaluación colectiva y/o individual, donde se contemplan los propósitos previstos, los obstáculos y elementos favorecedores que encontraron en el desarrollo de las actividades. Cualquiera de las dos formas incluye propuestas de mejora y ajustes para esta práctica.

A continuación se toma como situación de una evaluación de las observadas en un TAIN:

⁵⁸Entrevista a profesora de 4to año.

TAIN: 3er año

EJE: Relaciones Educativas

PARTICIPANTE: Profesores y profesoras de 3er año. Estudiantes de 3er año.

TEMA: Red de contenidos disciplinares para la articulación

TIPO DE EVALUACION: Colectiva

“...Las relaciones educativas se dieron en las tres dimensiones: una es *la relación intersubjetiva* en el taller, se dio la relación entre estudiantes y profesores, asumiendo la asimetría educativa, la horizontalidad a través del diálogo como encuentro con el *otro*”.

“...también *la relación enseñanza-aprendizaje-contenido*, las redes de contenidos, el trabajo grupal, el diálogo, la colaboración entre disciplinas y *sujetos pedagógicos* da cuenta de las nuevas condiciones y modos del aprendizaje que se pueden crear...”

“El TAIN como construcción de espacio de participación y colaboración, da lugar a reflexionar entre docentes sobre saberes colectivos que atraviesan la formación docente en general y la práctica en particular.

➤ *El Diálogo interdisciplinario en el TAIN como favorecedor de la articulación*

Las observaciones llevadas a cabo en el TAIN, evidencian que en este taller la integración interdisciplinaria, se va dando en proceso, según como las prácticas interpelan y movilizan a las profesoras y profesores. Entendiendo que la integración interdisciplinaria parte de situaciones problemáticas de la realidad y trabaja procurando la integración entre teoría y práctica. En el trabajo que observamos en los TAIN vimos que los problemas se presentaban como demandas complejas propias de las prácticas sociales, que en el decir de Stolkiner (1994) se ven “inervadas de contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos”.

Las entrevistadas consideran que esta integración es posible si se crean las condiciones para “el diálogo interdisciplinario”. Para tal fin al comienzo de cada año lectivo, se organiza un TAIN, correspondiente a cada año de la carrera, con el propósito de construir una red conceptual de contenidos entre las materias del año.⁵⁹ Esto implica primero un

⁵⁹En Observación del TAIN.Nº3.-

trabajo individual para que cada formador/a dialogue con su propio programa de contenidos, y en una segunda tarea se plantea un diálogo entre las disciplinas para establecer conexiones entre contenidos. A este diálogo se lo llama interdisciplinario porque el diálogo es la estrategia para programar prácticas articuladas entre materias.

Vamos comprendiendo que diálogo interdisciplinario es una estrategia para el TAIN resultando un andamio para la resolución de las problemáticas que allí se abordan. Cada miembro del equipo de trabajo se apoya en él, intentando articular, ligar y conectar contenidos entre sí, como vía para encontrar soluciones a problemas complejos y de esa manera procurar la integración entre teoría y práctica.

El TAIN es el espacio donde se ponen a dialogar los pensamientos, los saberes, los paradigmas que sostienen los formadores entre sí; momento de dialogar interdisciplinariamente, para saber cómo están posicionados como colectivo formador.

La referente del TAIN de 4to año para plantear una situación problema a los participantes dice:

Las estudiantes de 4to. Año en su residencia, con algunas parejas pedagógicas, encuentran grupos áulicos atravesados por una marcada diversidad de problemas de los que participan niños y jóvenes, alumnos con riesgo social, alumnos con adecuaciones curriculares con apoyo del equipo escolar, alumnos con proyectos de integración, alumnos con discontinuidad pedagógica por inasistencias que trabajan individualmente dentro o fuera del aula. Estas situaciones son consideradas por las estudiantes muy complejas para abordar las clases, lo que requieren de un mayor acompañamiento de los formadores para que puedan posicionarse frente al grupo⁶⁰

Frente a este problema presentado por la profesora observamos como entraban en acción los/as participantes al TAIN. Comienzan a dialogar entre ellas, expresando ideas sobre cómo piensan esa situación desde el propio posicionamiento que tienen las formadoras sobre los escenarios complejos que contextualizan las prácticas de aula.

⁶⁰En Observación del TAIN .Nº 2

El intercambio de ideas, da cuenta de que el diálogo es el centro de la comunicación. Cada idea es considerada para refutar o adherir lo que piensan otros sobre la complejidad de un aula.

La concepción de complejidad que van sosteniendo las profesoras se construye sobre la base de sus creencias o teorías acerca de la enseñanza, del aprendizaje, del conocimiento, de las condiciones institucionales, curriculares y sociales junto con los modelos docentes que los han formado. Dada la importancia que tienen estas creencias sobre la construcción del posicionamiento del docente en formación la coordinadora favorece el diálogo para que se evidencien, se analicen e interpielen esas creencias y por eso pone “en dialogo estas cuestiones que hacen ruido, de estos cambios, de cómo entendemos lo simple y complejo de una clase, de por qué seleccionamos las escuelas que seleccionamos, de nuestras perspectivas como formadoras como acompañantes de las prácticas de las chicas.”⁶¹

Durante esta observación vimos a la coordinadora operando como mediadora religando ideas que aparecían en el colectivo de trabajo, diciendo:

entre las cuestiones que emergen desde el problema planteado aparecieron: la elección de las escuelas o de las aulas donde van a realizar las residencias vistas como espacios simples o complejos. ¿Qué entiendo por simple o complejo?, es lo mismo ¿complejo que difícil? ¿cómo pensamos formadores desde el paradigma de la complejidad como formadores estas cuestiones? ¿Cómo pensamos las relaciones educativas en un aula? ¿Cuáles relaciones educativas pensamos? Estos interrogantes no son para dar respuestas únicas y cerradas sino que nos tienen que orientar para ver cómo nos posicionamos frente al problema planteado, que alternativas podemos darles a las estudiantes en nuestro acompañamiento.⁶²

Los integrantes del TAIN esbozan algunas reflexiones personales, pero advierten que es necesario profundizar con soportes teóricos que los retroalimenten. Entonces se recomienda bibliografía para la lectura de los profesores, que puedan ayudar al acompañamiento de las prácticas de las estudiantes.

⁶¹ Entrevista a profesora de 4to año.

⁶² En Observación del TAIN. N° 2.-

Consideramos que el TAIN es efectivamente un espacio para articular las distintas disciplinas con el campo de la práctica siendo el diálogo interdisciplinario la estrategia de trabajo.

En cuanto a los estudiantes podemos decir que tienen una participación activa en los TAIN y que se crean las condiciones para ello.

Las actividades que se observaron se caracterizan por ser variadas, en pequeños grupos, grupo total, implicando y comprometiendo a las estudiantes en su desarrollo.

Del análisis de las observaciones realizadas durante el TAIN encontramos que en general los distintos segmentos organizados en estos encuentros dan la oportunidad para que todas/os las/os estudiantes en formación se integren de una u otra manera. La integración de las/os estudiantes en las diversas actividades es flexible y se contemplan las diferentes capacidades o puntos departida que puedan tener los sujetos en formación, tratando de que allí aflore lo mejor de cada uno. Se trabaja reconociendo las diferencias con el concepto de que estas enriquecen el desarrollo de las actividades.

También se pudo observar que las/os estudiantes realizan distintos tipos de actividades en este espacio curricular: redacción del acta del TAIN y la colaboración en la escritura del acta y firma de los presentes, cooperación en la selección, organización y distribución de recursos tecnológicos y materiales necesarios para el encuentro, participación en los grupos de trabajo para la resolución de problemáticas, participación en exposiciones de trabajos presentados en afiches, stands o Tics, lecturas de diversos textos (bibliográficos- videos- cuadernos de bitácora-narrativas-informes diagnósticos), escritura de notas , documentación de producciones colectivas, confección de afiches de evaluación del TAIN, redacción de invitaciones, elaboración de proyectos, entre otras.

Lo que observamos es que la problematización de las situaciones de la práctica no sólo parte de las necesidades que ven los formadores, sino que también surgen de las

necesidades de las propias estudiantes. La resolución es producto de un debate colectivo o en pequeños grupos que incluyen procesos de análisis y reflexión entre los presentes, girando alrededor del eje que corresponde a cada TAIN.

La dinámica de trabajo observada fue dando cuenta de la interacción que las estudiantes tienen con: el Cuaderno de bitácora, los textos, las narrativas, los informes diagnósticos, los programas de materias, algunos de ellos reconocidos como herramientas de las prácticas, que retroalimentan las propuestas del TAIN y se instalan como soportes en los procesos de indagación, análisis y reflexión.

Las estudiantes valoran el lugar que ocupa el TAIN en su formación y expresando lo que para ellas significó después de una sesión del mismo.

1er. Año:

- “Encuentro productivo y significativo en la diversidad de ideas y opiniones”

2do Año:

- “Pudimos conocer la totalidad de las experiencias de práctica y tener un diálogo común con los profesores”.
- “Permitió el acercamiento entre alumnos y profesores y unirnos en un proyecto común de la práctica”.

3er Año:

- “Pudimos tener la experiencia de inclusión y participación en el trabajo de articulación entre materias.”
- “El taller fue un espacio abierto donde los estudiantes pudimos colaborar en la organización y con algunos saberes tecnológicos con los profesores”
- “Tuvimos la posibilidad de volver a leer los programas focalizando en los contenidos y la bibliografía”

- “Pudimos encontrar que la misma bibliografía era trabajada en distintas materias pero desde diferentes aspectos para su análisis”.

4to. Año:

- “El diálogo permitió pensar, reflexionar, seleccionar, despejar, analizar, retroalimentarnos para posicionarnos desde otra mirada pedagógica: algo nuevo surge”

- *Articulación del TAIN con las prácticas en terreno*

Otra cuestión que vamos comprendiendo con el análisis efectuado hasta aquí, es la importancia que tienen los componentes de la práctica docente como dispositivos de articulación que contribuyen al logro de los horizontes formativos favoreciendo la participación y el encuentro de los actores de la formación. En esto coinciden las formadoras como las estudiantes entrevistadas.

Por otro lado en este análisis de los componentes del campo de la práctica docente, encontramos que transversalmente en cada año la práctica en terreno toma sentido con las herramientas de la práctica y a su vez éstas existen en el devenir de las prácticas en terreno.

Tanto las practica en terreno como las herramientas son resignificadas en cada encuentro del TAIN en trecha relación al eje que manifiesta en cada año de la carrera.

5. B.a.2.2 Experiencias de articulación del campo de la práctica con los otros campos y materias.

Esta subcategoría analiza cómo se lleva a cabo la articulación del campo de la práctica docente con los otros campos de la formación.

Esta articulación es entendida, por una de las formadoras entrevistadas, como si fuera una contribución de los otros campos al campo de la práctica docente y viceversa., agregando que es la condición para que las materias se retroalimenten, en cuanto a lo que es contenido, experiencias personales y experiencias de la práctica que se retoman en los

distintos campos, de ahí que expresa que la articulación no es algo que se da de una sola vez sino que es un proceso en construcción permanente.

González Velazco (2011) señala que un criterio para articular es la flexibilización como la que va a dar paso a la transformación de ritmos, de medios y de contextos de aprendizaje y en relación a la misma refiere que es la que va a permitir:

la apertura para introducir variabilidad, se probarían en la tolerancia a la incertidumbre con repercusiones en el acontecer curricular (los horarios, la pedagogías, los profesores, las didácticas los medios de enseñanza, los complementos a la formación, el manejo de los contenidos, los espacios formativos, la movilidad estudiantil, el intercambio y la formación docente, la organización y reorganización de asignaturas o de cursos [...]) (p.7)

El TAIN es reconocido como el espacio de articulación clave entre el campo de la práctica y los otros campos acentuando el sentido que tiene la interdisciplinariedad, que no desarrollaremos aquí por haberlo hecho en la subcategoría anterior; es por esto que nos centraremos en el campo de la práctica y el campo de los saberes a enseñar y la articulación entre materias para analizar esta subcategoría.

- *Experiencias de articulación del Campo de la práctica y campo de los saberes a enseñar:*

Retomamos la noción de experiencia en términos de Contreras (2010) entendida ésta como “lo que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido de lo educativo. La idea de saber es entendida como el fruto de la experiencia, que tiene siempre un fuerte componente personal.”

El campo de la práctica docente en cada año de la carrera pudo experimentar las primeras articulaciones con otros campos, siendo uno de ellos el campo de los saberes a enseñar.

Las materias que componen este campo son las didácticas específicas y las primeras que articularon fueron Didáctica de la matemática y Didáctica de Prácticas sociales del lenguaje y la literatura.

En primer año el campo de la práctica articula con el taller Pensamiento lógico matemático, elaborando juegos que al cierre de la práctica se implementaron, a cargo de las estudiantes, en una organización no formal.

En segundo año el campo de la práctica articula con la Didáctica de las Prácticas del lenguaje y la Literatura I. Las estudiantes desde la didáctica y tomando como insumo el Diseño Curricular del Nivel Primario, trabajaron con obras de títeres que llevaron a una institución formal asociada al campo de la práctica docente, participando con ésta a nivel institucional en el marco del festejo del Día del Niño.

En tercer año la práctica en terreno articuló con Didáctica de la matemática II y Didáctica de Prácticas del lenguaje y la Literatura II, planificando directamente las clases de estas dos áreas en relación a los contenidos que debían desarrollar durante su práctica de aula. A su vez las profesoras de estas didácticas trabajaban también en la práctica en terreno junto con sus estudiantes y profesora del campo de la práctica.

Una de las profesoras de las didácticas considera que la articulación sirvió para que las estudiantes fueran reflexionando sobre las estrategias didácticas más adecuadas a las situaciones áulicas observadas en la práctica en terreno, siguiendo los lineamientos del diseño curricular del nivel primario, herramienta directa que utilizan las estudiantes en formación para sus planificaciones. Este dato fue corroborado en unos de los TAIN, cuando en el stand de 3er año las profesoras de la didácticas específicas, allí presentes, cuentan y muestran las producciones que las estudiantes desde sus cátedras llevaron a la práctica en terreno.

Otra formadora entrevistada nos comentó que “la articulación de las materias con el campo de las prácticas en 3er año es algo nuevo y no todas las profesoras están dispuestas a llevarla a cabo”.

En cuarto año el campo de los saberes a enseñar está conformado por ateneos: Ateneo de matemática, Ateneo de Prácticas Sociales del Lenguaje y literatura, Ateneo de Ciencias Sociales y Ateneo de Ciencias Naturales.

Los ateneos de 4to año son reconocidos por nuestra entrevistada, profesora del campo de la práctica de 4to año, como los nuevos dispositivos que articulan directamente con la práctica, entendidos como dispositivos integradores de la teoría y la práctica, al decir de Souto (2007) son dispositivos pedagógicos que se caracteriza por los acuerdos de personas, tiempos, recursos, creando las condiciones para la producción de transformaciones tanto en los sujetos como en lo que producen estos sujetos.

Al respecto, una de las formadoras entrevistadas nos destaca el trabajo articulado de la práctica con la modalidad de ateneos implementada a partir de este diseño. Considera al ateneo como “el espacio de reflexión sobre la práctica por excelencia”⁶³, que da lugar al diálogo horizontal y aludiendo a esto explicita:

no prevalece la voz del especialista o del profesor del área como palabra autorizada para decir la práctica que se está analizando, si estuvo bien o no estuvo bien, sino que tiene que crear condiciones para que las estudiantes empiecen a interactuar como pares en una forma bien horizontal dando sus puntos de vista.⁶⁴

Para las estudiantes el aporte de las compañeras es fundamental en el proceso de construcción del posicionamiento docente y en los ateneos pueden revisar, analizar, y volver a revisar no sólo lo que estuvo bien, sino lo que no salió bien, que es lo primero que salta, sino hay que valorizar las cosas que sí se lograron, identificando las estrategias que posibilitan mayores logros a los alumnos.

⁶³Entrevista a profesora de 4to año.

⁶⁴Idem

Los ateneos son dispositivos pensados para abordar los contenidos fundamentales de las áreas fundamentales del nivel de educación primaria: Prácticas del lenguaje y la Literatura, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Otra cuestión importante es que los profesores de los ateneos trabajan directamente en el terreno de la práctica.

La actividad que se desarrolla en los ateneos interpela la práctica de las estudiantes con actividades que pueden llevarse a cabo en la práctica en terreno, según nos ejemplifica durante tramo de la entrevista:

se puede tomar un caso para analizarlo, que no sea propio de ese grupo, puede ser un caso de la práctica de un docente que se observó, de algunos de esos registros de clase que circulan que son de buenas prácticas, no necesariamente tiene que mirar a la propia práctica, ni tampoco debe ser tomado como una evaluación del logro del desempeño de los alumnos residentes.⁶⁵

Lo que percibimos fue que a partir de estas experiencias de articulación que el Campo de la práctica lleva a cabo con las asignaturas que componen el campo de los saberes a enseñar, subyace otra experiencia de articulación que es la articulación de estos campos con las áreas curriculares del nivel primario, ligando los procesos de enseñanza que los sujetos en formación experimentan. Articulación que queda implícitamente acordada con la co-formadora y el docente en formación, previa a la práctica de clase.

- *Articulación con y entre materias*

La articulación con otras materias también ha sido encontrada en los TAIN y en los programas de las profesoras.

El espacio del TAIN creó posibilidades para socializar cómo se llevó a cabo el trabajo articulado de experiencias entre la práctica en terreno y diferentes materias, abriendo el intercambio y motivación para nuevas articulaciones.

.....De las observaciones realizadas en los TAIN compartimos:

⁶⁵ Ídem

- un video cuyo trabajo formó parte de las Tics y el taller de Pensamiento lógico-matemático de 1er año. El soporte titulado “El juego como estrategia: búsqueda de nuevos caminos...” daba cuenta de las propias actividades desarrolladas por las estudiantes en una práctica socio-comunitaria, llevando al contexto los juegos matemáticos (acordes con la edad evolutiva de los niños) .preparados por las estudiantes.
- En el taller de Tics las estudiantes hicieron un Power Point vinculado a la Asignatura “Mundo Contemporáneo” donde realizan un análisis de la sociedad en las últimas décadas, para comprender la realidad en que vivimos y repensar las prácticas docentes, dando a conocer la articulación de esta materia con el campo de la práctica y cómo contribuye a la reflexión en cada año de la carrera.
- En distintos stand las estudiantes explicaron, con apoyo de afiches, lo aportes de las materias al campo de la práctica docente, así vimos como la materia Pedagogía y didáctica relacionó la pedagogía social con la práctica en terreno de 1er año, contribuyendo al sentido que tiene la pedagogía social en la educación fuera de la escuela, a los efectos de entender y profundizar la Pedagogía de Freire. En tanto que la materia Psicología, trabajó con las Tics en la elaboración de un Proyecto de salidas educativas para segundo año.
- Las estudiantes en el espacio del TAIN pudieron vivenciar y entender, desde la propia práctica allí situada, cómo articulan las materias y el campo de la práctica. Según las observaciones llevadas a cabo en los TAIN, se pone en evidencia que para dar respuesta a las necesidades encontradas durante la práctica en las organizaciones y espacios institucionales, las estudiantes se agrupan en este taller, respetando la organización de las comisiones de trabajo

de prácticas, y los profesores se integran a éstas teniendo en cuenta qué contenidos de su materia podrían dar respuesta a estas necesidades.

- Las estudiantes que participaron en el TAIN reconocieron que si bien ya conocían los programas de las materias, entregados en su mayoría por las profesoras al inicio de las cursadas, las materias las veían “separadas como que no podían relacionarlas” y con esta experiencia pudieron entender de qué se trata la articulación de algunos contenidos aunque sean de distintas materias, lo que da peso al diálogo interdisciplinario para lograr una verdadera articulación. A propósito de lo que expresamos una de las estudiantes dice: “Ver la articulación entre las materias nos permite visualizar que la formación es más integral...”⁶⁶

Algunos programas de diferentes materias correspondientes a 3er. y 4to año, a los que pudimos acceder, fueron fuentes para encontrar signos de articulación con el campo de la práctica docente. En todos los programas vimos que la articulación con el campo de las prácticas en un aspecto que está explicitado en la totalidad de los mismos.

Los siguientes cuadros muestran los indicadores de articulación encontrados:

Programas de materias de tercer año. Campo de la subjetividad y las culturas

MATERIA	ARTICULACION
Configuraciones culturales del sujeto de educación primaria.	Construcción de estructuras de investigación –acción en el campo educativo para facilitar aptitudes para observar, investigar y evaluar el contexto de la práctica en terreno. Análisis de casos traídos por las propias alumnas, para construir nuevas ideas enmarcadas en un continente teórico .Contenidos: exclusión, inclusión y multiplicidad articuladas con el campo de la práctica.

⁶⁶Se toma de las evaluaciones que las estudiantes hicieron en los TAIN.

Programas de materias de tercer año. Campo de la fundamentación.

MATERIA	ARTICULACION
Historia y prospectiva de la educación	Propone un trabajo de investigación vinculado a la práctica en terreno y el TAIN. Se brindan elementos teóricos para analizar propuestas didácticas desde una dimensión histórica y relación educativa, eje del TAIN de 3er año, extendiéndola a las relaciones sociales del sula, la escuela y la sociedad.
Políticas, legislación y administración del trabajo escolar.	El espacio de reflexión surge de la práctica en terreno sobre el material recogido en las observaciones de prácticas instituciones y áulicas. La cátedra también trabaja articuladamente con el Centro de documentación histórica de Olavarría” aportando al mismo construcción de videos sobre prácticas de la enseñanza.

Programas de materias de cuarto año. Campo de los saberes a enseñar

MATERIA	ARTICULACION
Ateneo Ciencias Sociales	Los estudiantes en formación a lo largo de la carrera “han podido captar y evidenciar en sus prácticas distintas modalidades y tipos de prácticas: decadentes, emergentes, dominantes y transformadoras, estas últimas son las que se pretenden lograr”, requiriendo de un continuo dialogo colectivo y crítico de la misma práctica .El ateneo se propone como “un espacio donde los alumnos puedan dialogar e interactuar sobre sus propias prácticas”. Desde la propuesta didáctica de este ateneo se reconoce que las didácticas “se pueden ver invadidas por la práctica pero es importante entender como docentes y alumnos que la relación entre práctica y didáctica, practica y teoría es vital para que los alumnos logren una real práctica transformadora”
Ateneo Prácticas del lenguaje y La literatura II	Es definida por una articulación directa con el campo de la práctica. “El insumo primordial es la práctica docente de cada estudiante y, a su vez el impacto de las reflexiones y proyecciones que sedan durante los encuentros se piensa orientado a la práctica durante las residencias”. Los profesores de los ateneos concurrirán a la escuela para trabajar conjuntamente con los docentes que reciban residentes, coordinando y evaluando en forma conjunta entre los docentes de los ateneos, el docente del campo de la práctica y el maestro orientador

Ateneo de Matemática	“El ateneo constituye un ámbito de reflexión para profundizar en el conocimiento y el análisis de casos relacionados con la práctica profesional docente”. Su metodología permite “intercambiar y ampliar posiciones y perspectivas entre estudiantes, docentes de las escuelas destino, docentes de práctica y otros docentes de las s instituciones formadoras. Su evaluación se incluye en las condiciones de acreditación de las prácticas, lo que evidencia un alto grado de articulación.” El ateneo trabaja “colaborativamente e integradamente con la práctica en terreno y los estudiantes además de analizar casos específicos de enseñanza de las matemáticas para el nivel primario también trabajan las propuestas planteadas en las residencias” diseñando dispositivos de acción para llevar a las escuelas destino.
----------------------	---

Programas de materias de cuarto año. Campo de la subjetividad y las culturas

MATERIA	ARTICULACION
Pedagogía crítica de las diferencias	Toma como insumo de análisis y estudio las observaciones de estudiantes en formación en las escuelas destino, considera como eje vertebrador la práctica en terreno. Parece importante que el futuro docente pueda comprender, evaluar y analizar al sujeto que aprende, teniendo en cuenta los efectos del medio social, familiar y escolar en desarrollo.

Queda demostrado que hay intención institucional para que se realice esta articulación desde la programación de las materias, pero desde la escasa evidencia que contrastamos desde nuestra empíria, podemos decir que la articulación se materializó solo con algunas materias y el compromiso asumido por las profesoras de las mismas, resultando una problemática institucional a resolver como parte del desarrollo curricular

5. B.a.3 Cambios en la relación entre la institución formadora y las escuelas asociadas

Con esta tercera categoría mostramos como los cambios de paradigmas en la formación docente centralizan las relaciones educativas que se juegan en la práctica docente no solo al interior de la institución formadora, como lo fuimos estudiando, sino en las relaciones con el afuera principalmente con las instituciones educativas asociadas a la práctica,

revalorizando la figura del maestro orientador de la práctica como co-formador en el trayecto de formación.

5. B.a.3.1 Vínculos entre formadores y co-formadores

El acompañamiento en el contexto de la práctica se da con la profesora del campo de la práctica, otras profesoras de las didácticas y una nueva figura que participa en el terreno de la práctica es el/la docente orientador/a de la escuela asociada, también llamado/aco-formador/a.

Con respecto a este/a último/a, una de las formadoras entrevistadas caracteriza a esta figura diciendo que el maestro de la institución asociada a la práctica es un sujeto más de la formación y aclara que “es el que siempre acompaña”, a su vez agrega que: “evalúa al estudiante y evaluamos conjuntamente la práctica”.⁶⁷

Este lugar que se da al docente de la escuela asociada, también es un cambio para la práctica, que si bien siempre estuvo, ahora implica establecer nuevas relaciones educativas no solo institucionales sino entre los formadores y co-formadores para llegar a acuerdos y diálogos previos a la práctica de las estudiantes, de ahí que una de nuestra formadora entrevistada señala:

el maestro que ya está en el ámbito profesional instalado y trae su práctica al instituto con su presencia concreta. Si bien el maestro siempre acompaña, evalúa al estudiante, es un lugar importante que le da el diseño a la escuela, a la institución asociada, como la llamamos ahora, y al docente orientador.⁶⁸

La expresión denota el reconocimiento que la propia entrevistada hace de esta figura coincidiendo con la legitimidad que aparece en el diseño curricular de formación.

.....Al decir que es un maestro que se encuentra en el ámbito profesional también hay una valoración del conocimiento práctico, de la experiencia profesional y del territorio donde se desarrolla la práctica. Perrenoud (2001) nombra a los co-formadores como “formadores

⁶⁷ Entrevista a las profesora de 3er año.

⁶⁸ Ídem.

de terreno”, expresa que no son auxiliares de la formación sino que deben tener autonomía profesional y compartir los objetivos del proceso formativo.

Simultáneamente a estas relaciones educativas, las formadoras perciben que las estudiantes en la práctica de 4to año, encuentran que las problemáticas que se pretende investigar en la escuela asociada se ven obstaculizadas por una cultura escolar naturalizada. Para los co-formadores la residencia sólo es entendida en el aula y otros docentes o actores situados en la escuela asociada, son los que se ocupan de los problemas que atraviesan la escuela, paradigma tradicional que opera fuertemente en las escuelas asociadas a la práctica, supuestamente vinculadas a marcas de formación docente anteriores cuando la práctica era solo pedagógica y no entendida como práctica docente.

Estas diferencias e inquietudes que aparecen en los estudiantes, en ocasiones tensionan y vulneran al docente en formación, contrarrestando la construcción del posicionamiento del estudiante cuando se contraponen a los posicionamientos epistemológicos que subyacen en los co-formadores.

Si bien el TAIN es el espacio considerado para el encuentro de saberes y para el diálogo crítico, no se ha podido lograr siempre la participación de los co-formadores al mismo, sufrida por la superposición de horarios y razones laborales.

Estas continuidades y rupturas, propias del cambio van delineando una nueva identidad docente desde diferentes procesos:

- 1.-de socialización e internalización de un determinado modelo de ser / actuar / pensar /y sentir docente.
- 2- de deconstrucción y de reconstrucción del rol docente sumando los horizontes de formación que se vinieron construyendo en todo el trayecto de formación.

A nuestro entender encontramos que el campo de la práctica docente opera como un dispositivo pedagógico que permite revelar significados implícitos y explícitos de los

sujetos participantes, provocando transformaciones de relaciones intersubjetivas, conocimientos, pensamientos, reflexiones y posicionamientos de los sujetos involucrados en la formación docente, siguiendo algunas ideas de Souto (2007)

5. B.a.4 La construcción del posicionamiento del docente en formación

La idea de posicionamiento docente es nueva en la formación docente. A partir de la información recogida en la empiria podemos advertir que se trata de una construcción que se hace con otros y en un contexto determinado, a través de las experiencias de la práctica que se llevan a cabo en el terreno y a lo largo de toda la carrera, además está ligada con los horizontes formativos que se plantean desde el propio diseño de formación, del que dimos cuenta en los análisis de los aspectos emergentes del curriculum y a través de las voces de nuestras entrevistadas.

5. B.a.4.1 Concepción de posicionamiento docente

Una de las profesoras entrevistadas respecto a su concepción de posicionamiento docente expresa:

Se trata de que los alumnos construyan la idea de cuál es el rol docente una vez que están instalados en el campo de la práctica; esto es lograr autonomía, poder tomar decisiones, despegarse de a poquito de la necesidad que sienten que todo tiene que ser supervisado y visado por el profesor de práctica o profesora de las materias areales y me parece que en ese momento es donde se pueden ver qué tanto de esos conceptos que ellas trabajaron en años anteriores, que tienen que ver con la construcción del posicionamiento docente, se pueden plasmar como docentes en su actividad concreta frente a los alumnos, no solo en el aula, sino también en la institución donde están trabajando, donde están practicando. Por ahí esa es la idea de un posicionamiento docente que tenga que ver con los horizontes formativos, que hayan podido internalizar esa idea de un docente como pedagogo como trabajador cultural, como creador de conocimiento didáctico, por ahí esa es la idea.⁶⁹

Es muy interesante lo que plantea la profesora porque nos deja ver cómo esta propuesta de formación tiende al desarrollo de la autonomía y autodeterminación que la docencia requiere en el devenir de estos tiempos.

⁶⁹ Entrevista a Profesora de 4to. año.

Por eso nuestra entrevistada resalta que las estudiantes gradualmente puedan despegarse de la supervisión del profesor, tan rigurosa y dependiente para llegar a cuarto año haciendo una construcción que le permita tomar decisiones y hacerse cargo de las mismas.

Estas ideas también se reiteran en la expresión de una de las estudiantes entrevistadas, ampliando y ejemplificando cómo se va construyendo este posicionamiento desde el campo de la práctica docente, y dice que:

se trata de cómo pensamos la educación, la escuela y el aula de una escuela primaria, se trata de pensar a nosotras como docentes en la escuela primaria, no sólo de cómo vamos a dar la clase y, en esto entra en juego todo lo que fuimos aprendiendo de los paradigmas, del enfoque que tiene el currículum del nivel primario, de nuestras decisiones didácticas cuando armamos las secuencias...en esta instancia ya debemos despegarnos de la supervisión del profesor tan rigurosa y sistemática para llegar al profesor contando lo que pensamos hacer y porqué...un posicionamiento que dista mucho de cómo se formó mi tía, (me mira y me dice), te acordás que te conté, nosotras en cuarto no vamos a reproducir clases observadas, ni aplicar teorías ni métodos, tenemos que crear la posibilidad de que en el aula emerja una práctica distinta a la que está instalada o naturalizada...muchas veces nos encontramos con estas contradicciones que te contamos que pasaban en 3ero...de pensar una clase y la docente co-formadora no está de acuerdo porque dicen que son cambios que van a perjudicar a los alumnos y ella después tiene que volver todo para atrás...bueno ves este es un posicionamiento que asume esta docente⁷⁰

De lo que antecede desprendemos que la estudiante se va empoderando como sujeto en formación, en relación a las decisiones que tiene que tomar sobre su práctica en el aula y su quehacer en toda la institución escolar.

En otro tramo de la entrevista continúa diciendo:

todas tenemos un posicionamiento docente la idea es tener la posibilidad y apertura para analizarlo y criticarlo, para mejorarlo...mi tía, y esto lo he hablado con ella, no tuvo la posibilidad de ser crítica, ella tenía que reproducir y reproducir modelos, aplicar métodos, paso por paso...esta formación es distinta a anteriores hay mucho análisis y reflexión de lo que traemos de la práctica, de situaciones concretas... pero tampoco nos quedamos en el análisis y la reflexión hay que pasar esa barrera para producir algo, hay que establecer relaciones entre los conocimientos desde las distintas materias y esas relaciones las logramos más fácilmente si las profesoras articulan con la práctica⁷¹

⁷⁰ Entrevista a estudiante de 4to año.

⁷¹ Ídem.

Claramente la entrevista deja implícito el sentido de la reflexión en la construcción del posicionamiento docente y los desempeños intelectuales que implican relaciones entre contenidos curriculares y de allí producir un acto nuevo.

En el parlamento que sigue aparecen ideas más amplias y evolucionadas sobre cómo se van posicionando como docentes:

también un posicionamiento como docente se da en la escuela donde llevamos a cabo la residencia, allí importa la mirada sobre la organización escolar, sobre la relación poder y saber, poder y comunicación entre docentes, sobre cómo se toman decisiones institucionales frente a los problemas en el interior de la escuela, sobre la participación, los valores y la circulación de saberes culturales, de la relaciones con otras actividades socio comunitarias, el lugar que tiene esa escuela en el barrio, el lugar que tiene la escuela para las familias, como se relaciona con otras instituciones cercanas a ella y cómo me proyecto yo en esa escuela...⁷²

Advertimos que el posicionamiento docente denota una construcción social, no individual y que las situaciones que se planifican como experiencias de la práctica interpelan al estudiante, poner en tensión las situaciones, los sujetos y sus acciones con los supuestos y las creencias con las que se identifican. A sí mismo se necesita de un proceso de reflexión-acción que se produce tanto en las escuelas de prácticas como en el instituto formador.

La práctica reflexiva es necesaria para que esta construcción se lleve a cabo, debe revisar constantemente los propios actos, sus objetivos, sus saberes, en síntesis es necesario que se produzca la “reconstrucción crítica de la experiencia” (Liston. Y Zeichner, 1993)

5. B.a.4.2 Dispositivos y experiencias de la práctica que favorecen la construcción del posicionamiento del docente en formación

Esta subcategoría centraliza aquellos elementos que posibilitaron a las estudiantes a lo largo del trayecto de formación, la construcción del posicionamiento docente lo que sin lugar a dudas favorece la configuración de su identidad como docentes

⁷² Entrevista a estudiante de 4to año.

El análisis y la reflexión son estrategias que las estudiantes utilizan para comprender lo que aprenden en el contexto en el que tiene lugar ese aprendizaje. Es un trabajo de retroalimentación permanente, abierto y nunca acabado.

Nuestras informantes claves nos hablan de tiempos y espacios que se crean para analizar y reflexionar sobre la práctica docente. Esos tiempos están determinados por tres periodos que llaman “de observación”, “de planificación” y “de la práctica de la enseñanza”. Los espacios que lo posibilitan son varios: el instituto formador, la escuela asociada y los micros espacios determinados por dispositivos tales como los ateneos y los TAIN.

El TAIN y los ateneos se constituyen en espacios privilegiados para el análisis y reflexión de la práctica. En el TAIN podemos encontrar el significado que tienen las narrativas y el cuaderno de bitácora en las prácticas interdisciplinarias y el sentido que las estudiantes le dan a sus experiencias de prácticas narradas como parte de una construcción biográfica.

De lo que venimos exponiendo es que consideramos que las narrativas refuerzan el proceso de construcción de la identidad del docente en formación.

De este modo la reconstrucción de la identidad docente, viene de la mano de procesos colaborativos de indagación en torno a las experiencias propias, utilizando tanto el diálogo como el intercambio de ideas centrados en el trabajo grupal y enfatizando la participación en favor de la producción colectiva de significados que se traducirán en posicionamientos docentes.

Carr y Kemmis (1988) consideran que para poder transitar de una práctica educativa tradicional hacia una práctica pedagógica crítica, es necesaria la incorporación de la “investigación-acción” dentro del aula, buscando con ello poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas, puesto que, como sostiene Freire (2006) “no hay investigación

sin enseñanza ni enseñanza sin investigación” y es tan importante “conocer el conocimiento existente cuanto saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aún no existente”.(pag.30) Las herramientas de la practicas están pensadas para la reflexión y socio análisis que dé lugar a repensar nuevas prácticas y transformarlas en algún aspecto.

5. B.a.4.3 Reconocimiento y trabajo con las diferencias

En el campo de la práctica docente tienen relevancia las experiencias de la práctica que se diseñan ya que no toda experiencia de la práctica resultan formativas.

Desde el enfoque intercultural del diseño, por ejemplo, se planifican experiencias de la práctica dando lugar a las estudiantes para identificarse con nuevas problemáticas que desde otros planes de formación quedaban afuera como por ejemplo son el reconocimiento de las diferencias entre grupos y sujetos.

Este nuevo enfoque desde la formación desafía a que el tratamiento de estos temas tenga lugar y favorezcan el posicionamiento de los estudiantes de las diferencias y la atención a las mismas.

Como un ejemplo de lo que decimos relatamos una sesión del TAIN observada, donde se trataba el tema sobre el posicionamiento docente las diferencias:

Las estudiantes deberán analizar las palabras pronunciadas por Freire y responder a la consigna desde sus propias experiencias de practica:

Dice Freire: “Nadie es, si se prohíbe que otros sean”

¿Cómo sería posible ir incorporando este posicionamiento en la práctica docente?

En el grupo se analizan las palabras de Freire y para comenzar su análisis deciden recuperar datos de sus registros y narrativas de observaciones de clases llevadas a cabo en la práctica en terreno, para ellos sacan sus cuadernos de bitácora y se organizan para dar lectura de algunos registros que podrían dar indicios de esto que dice Freire.

Y se leen los siguientes párrafos de sus bitácoras:

- “La docente de la escuela dice que el grupo es muy bueno y trabajan muy ordenados. Cuando nos habla del grupo no incluye a los chicos con tareas adecuadas (adaptaciones curriculares) porque ellos son un subgrupo que solo realizan tareas en su cuaderno, no los observamos trabajar ni participar oralmente como al resto del grupo, ni realizan la misma copia del pizarrón, ellos esperan que la docente les escriba otra tarea en el cuaderno”

- “los chicos con tareas adecuadas (adaptaciones curriculares) esperan el turno para que la docente les dé la tarea, tampoco conversan entre ellos mientras esperan, ni con los demás, ya que no participan de las actividades del grupo. Tal vez si se les diera lugar tendrían cosas para aportar, me gustaría poder verlos interactuar como los demás y no solos, en silencio, esperando que le digan lo que tienen que hacer”

-“... cuando regresamos del recreo al salón comenzaron con la clase de matemática: Medidas. La maestra indaga los conocimientos previos de los alumnos. Lo que llamó mi atención fue que solo participaban dos estudiantes, el resto de la clase sólo escucha sin emitir palabra. La docente felicita a estos dos alumnos lo que provoca malestar en el resto. Hoy no me voy contenta ya que siento que muchos de los alumnos no participaron porque la docente no les dio lugar, y tampoco pudo con su estrategia ver los conocimientos previos de todo el grupo de alumnos.”

-“A la hora de planificar para mi práctica me preocupaba cómo iba hacer con los estudiantes que tienen tareas adecuadas o que tienen algún proyecto de integración, y al preguntarle a la maestra de grado ella me contesta que haga de cuenta como que *ellos no están*, fue terrible escuchar esa respuesta y salí muy angustiada del aula”.

Cada una de estas lecturas daba lugar al análisis y reflexión de lo que pasaba en el aula y el tipo de prácticas que llevaba adelante la docente, a cargo de los distintos grupos donde ellas habían tenido su experiencia de observación de práctica. Indicios para significar que “nadie es, si se prohíbe que otros sean”.

Con estos insumos las estudiantes deciden hacer una representación de lo vivido.

En ese momento antes de que las estudiantes se dispongan a organizar su representación una de las profesoras interviene preguntando: “¿cómo podríamos mejorar esta práctica, con el objeto de transformarlas?”

Las estudiantes nuevamente se disponen a buscar indicios en sus insumos para dar cuenta si algo diferente aconteció a la hora de hacer sus prácticas.

Utilizan el cuaderno de bitácora y diagnósticos elaborados por ellas, de los grupos donde llevaron a cabo sus prácticas, como herramienta para dar respuesta al interrogante de la profesora.

De los cuadernos se lee:

“La clase de matemática fue muy dinámica, trabajamos con figuras geométricas realizadas en goma eva, buscamos elementos similares a las figuras dentro del aula y los chicos pasaban al pizarrón a registrar. Lo mejor de esta clase fue que comenzaron a participar los chicos que nunca lo hacían.”

“la mayor satisfacción que tuve esta semana, fue poder integrar a tres chicos que se sentaban aparte y no realizaban las mismas tareas que los demás, ellos pudieron trabajar a la par de sus compañeros, participaban leyendo en voz alta, pasando al pizarrón, expresando ideas, contestando en forma oral, a tal punto que la maestra de apoyo del equipo vino a buscarlo para trabajar en el gabinete y como estaba trabajando tan bien la maestra del grado decidió que continuara en el aula.”

“mi clase de ciencias naturales fue organizada en base a experimentos que debían hacer los estudiantes. Para ello reorganicé el aula disponiendo los bancos en forma de U y el escritorio en el medio de los extremos, de manera que todos pudiéramos vernos, ver y participar. Los estudiantes con actividades adecuadas participaron de los experimentos priorizando su oralidad sobre la escritura.”

El cierre de esta sesión del TAIN es la puesta en escena que hacen las estudiantes en dos actos que muestran dos tipos de prácticas dando muestra de lo que dice Freire.

El ejemplo anterior pone en evidencia como este espacio curricular favorece mediante el análisis y la reflexión a que los estudiantes tomen posición sobre cuestiones teóricas que pueden aflorar en el contexto de la práctica, percibiéndose también la articulación que se produce entre los tres componentes de campo de la práctica docente: práctica en terreno (experiencia en escuelas); herramientas de la práctica (cuaderno de bitácora y relatoría) y el TAIN.

Vemos que en el ejemplo desarrollado se parte de un concepto de Freire que las alumnas tienen que analizarlo a la luz de sus experiencias de la práctica.

Entendiendo que para la pedagogía crítica las escuelas deberían ser espacios para la transformación social y la emancipación, donde los estudiantes sean educados no sólo para ser pensadores críticos, sino también para ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden tener efecto (McLaren, 2005), podemos pensar que algo de esto está pasando en este profesorado.

A partir de estas observaciones desarrolladas en el TAIN entendimos cómo se dio lugar a que las estudiantes se identifiquen con la educación inclusiva como otra forma de entender y atender a la diversidad del alumnado que encuentran en las aulas, reconociéndolos a partir de sus singularidades.

En el reconocimiento que los sujetos en formación van haciendo de las diferencias se entrelazan ideas como diversidad, inclusión, igualdad de oportunidades enmarcadas en nuestro marco teórico, estos temas también son retomados por la profesora de Pedagogía crítica de las diferencias, no solo desde lo que pudimos analizar en su programa de la materia, sino desde lo que ella misma nos expresó:

Tengo planificado un montón de temas interesantes, sobre la mirada a la inclusión educativa y la problemática que esta cuestión plantea en la actualidad [...] esto que tiene que ver con la inclusión-exclusión, hegemonía y contra hegemonía. La unidad es la que estamos viendo ahora y tiene que ver con el discurso de la diversidad, el discurso de las capacidades diferentes, de las diferencias, la pedagogía crítica radicalizada como política cultural, el denominado multiculturalismo...en esta unidad vamos trabajando: desigualdades educativas, Aulas inclusivas...⁷³

En la línea que venimos analizando la profesora nos dice que en su propuesta la inclusión es planteada no sólo desde la discapacidad sino desde la diversidad cultural, trayendo de la práctica en terreno situaciones de niños con trayectorias escolares muy complejas, observadas en escuelas de la periferia donde se sitúan algunas residencias.

También nos cuenta que en su clase surgen preocupaciones por situaciones que acontecen en las residencias, resaltando la importancia de “charlar” sobre esto, que significa poner a trabajar “estas cuestiones” que no se pueden resolver solitariamente, es decir ponerlo en diálogo.

Es decir, el diálogo aquí no es entendido como absoluto consenso, sino como una herramienta de conocimiento, propia de la pedagogía crítica que permite objetivar con

⁷³Entrevista a Profesora de 4to. año Pedagogía crítica de las diferencias.

mayor claridad los temas mencionados. Estos diálogos son los que permiten a las estudiantes asumir posiciones respecto de las diferencias.

Consideramos que estas “charlas”, a las que se refiere la profesora, tienen una doble pretensión: poner en debate el tema de la interculturalidad en la formación docente desde una perspectiva dialógica; y por el otro, realizar una primera aproximación para emprender acciones concretas en las prácticas, con una visión política y social.

La Profesora que venimos entrevistando respecto de su materia aclara que la misma no dice “qué herramientas usar para trabajar con las diferencias”, pero metodológicamente, el diálogo utilizado críticamente, es herramienta de análisis y reflexión para mostrarles a las estudiantes diferentes situaciones y construir colectivamente acciones aproximando posibles soluciones, a su vez recomienda a las estudiantes registrar aquellos fenómenos observados en sus prácticas que les signifiquen problemáticas del contexto para poder trabajarlas en su materia o en el TAIN. Al respecto nos refiere:

lo que han transcripido de las clases, son esas cuestiones, que yo les dije: <bueno cualquier situación que ustedes vean de discriminación de género, de violencia, de hostigamiento, bulling o acoso, que por ahí antes no se le daba importancia y ahora sí, entonces que lo escriban⁷⁴

La propuesta de trabajar con relatorías está dentro del contenido “Narrativas de la formación de las identidades”, que ya hemos mencionado en el análisis del programa, considerando que estas recomendaciones que hace la formadora son aspectos que favorecen la construcción de nuevas identidades de ser docente desde un enfoque intercultural y que iluminan las formas de nombrar a las diferencias.

Por su parte las estudiantes en el desarrollo de las distintas entrevistas explicitan las percepciones que van teniendo acerca de las diferencias y el reconocimiento que pueden hacer de ellas:

⁷⁴ Entrevista a Profesora de 4to. año Pedagogía crítica de las diferencias

La primera idea que se me viene a la cabeza cuando hablamos de diversidad es dar lugar para conocer al otro, a partir de eso aprender a respetar al otro y después aprender a valorar al otro. Por ahí en la sociedad ves cómo se ha perdido mucho eso, o tal vez nunca lo hemos aprendido y me parece cada vez más importante para la formación de cada uno, ya que es como un valor que se incorpora, que está presente en nosotros en el ser docentes y formadores de tantos niños, como que no podemos pasarlo por alto, ni hacerlo por arriba.⁷⁵

La diferencia vinculada a la diversidad denota la existencia de un modelo social y cultural que instaló marcas, etiquetas, exclusiones de sujetos que no tuvieron lugar en una sociedad pensada y organizada desde la normalidad, pero al reconocer a los otros en su singularidad es necesario devolverles el lugar de donde fueron excluidos. En ese reconocimiento se habla de un lugar que se le da a ese otro, por ejemplo en un aula, que habla del respeto y de valorarlo, estos son aspectos que, como dice la estudiante, lo van identificando como docente, identificaciones que posicionan al docente en formación hacia nuevas formas de pensar y de hacer en el campo de la práctica docente.

Otra de las entrevistadas lo expresa de la siguiente manera: “antes se consideraba que todos los chicos eran iguales y tenían que hacer las mismas cosas, y bueno la diversidad tiene que ver con eso, con que no todos son iguales, en la forma de pensar y hacer nada es igual”⁷⁶

La alumna se refiere a importancia de reconocer en la práctica educativa la diversidad de sus alumnos, entendiendo que no son iguales, que son diferentes y lo que hay que darle es igualdad de oportunidades aceptando las particularidades y singularidades que presentan los sujetos, sin embargo muchas escuelas, aún hoy, son dependientes del paradigma de la homogeneidad, donde el diferente es excluido y rechazado.

Los parlamentos que siguen evidencian algunos acontecimientos experimentados por las estudiantes:

⁷⁵ Entrevista a estudiante de 3er año.

⁷⁶ Ídem.

A nosotros nos pasó que la maestra nos hablaba mucho de un alumno que era un nene integrado y siempre venía la maestra especial, maestra integradora, que lo sacaba del aula y que trabajaba con la maestra integradora en otro salón aparte y con otros chicos integrados que también estaban dentro de la escuela...todo un tema dos maestras distintas, pero uno trabajaba con tareas adecuadas que él podía realizar, pero la otra maestra no le daba actividad, esperaba que llegara el maestro integrador y bueno... trabajaba recién ahí...En la residencia nos pasó que él nunca quiso retirarse del aula, siempre trabajó con nosotros con la misma actividad de los demás chicos y participó en todas las actividades con los demás chicos⁷⁷

En todo momento los alumnos con actividades adaptadas o con proyectos de integración trataron de participar en las clases, no le gustaba ser tratado diferente, por ejemplo: a veces la maestra integradora lo tenía que sacar del aula para trabajar con él aparte y esa situación mucho no le gustaba. Él prefiere trabajar con la maestra a un costado, siempre adentro del aula⁷⁸.

uno cuando se imagina un salón de clase no se imagina que va a tener un alumno integrado. Es encontrarte con una experiencia nueva y por ahí adaptarte a esa situación y poder trabajar con todos en ese contexto. Hay que trabajar con todos y no dejar a nadie a parte...bueno esa es la idea de integrar, compartir las mismas actividades que el resto de los chicos...⁷⁹

Las experiencias de prácticas desarrolladas por las estudiantes testifican los diferentes posicionamientos docentes respecto de las diferencias. Por un lado el que está naturalizado en la escuela y desde donde la docente del aula tiene organizada su clase y sus clases y por otro lado el posicionamiento que adopta el docente en formación durante su residencia.

Esto se presenta como un conflicto a resolver dado que es precisamente el posicionamiento del docente el que orienta la toma de decisiones en una clase.

En ese reconocimiento que las estudiantes hacen de las diferencias parten de atender a la totalidad de los estudiantes, por eso hablan de trabajar con el conjunto de alumnos con un mismo curriculum común para todos con configuraciones de apoyo para aquellos que los necesitan.

⁷⁷Entrevista a estudiante de 3er.año.

⁷⁸Ídem

⁷⁸Ídem

Parece que algo de este ocurre en los estudiantes en formación, se interrogan a cerca de la no participación de los excluidos en el aula, al interrogarse perciben las diferencias en función de las particularidades de los sujetos que componen el grupo, visión ecológica del aula que también menciona Parrilla Latas (2007), promoviendo una pedagogía de las diferencias desde la cual el otro-alumno es considerado como legítimo otro (Maturana, 1994).

Cuando hablamos de “percibir” las diferencias en función de las particularidades que presentan los sujetos, estamos hablando de posibilidades en las relaciones educativas, en el sentido que habla José Contreras Domingo. El autor hace alusión a “la capacidad de ver lo que es” cuando percibimos al otro dependiendo de nuestras formas de interpretar la realidad y de nuestros sentimientos, (realidad que vale la pena tener en cuenta) para entender que al interpretar lo que percibimos anticipamos y anteponemos lo que nos quiere decir con su propia voz.

Cerrando esta subcategoría la observación participante que las estudiantes en formación llevan a cabo en sus prácticas develan actitudes naturales, y procesos subjetivos que dan lugar a que suspendan todo tipo de juicio para que el otro se manifieste, creen en la posibilidad de oír y poder verlo desde su lugar, esto habla de abrirse a la escucha es dejarse decir y ver, es dejarse dar. El otro tiene que ser visto, entendido y reconocido según quien es, con su propia historia y su devenir. La participación de las estudiantes en formación da lugar a que se interroguen sobre cómo se perciben las diferencias en la escuela y sobre lo naturalizado en las aulas acerca de estas percepciones y como la gramática escolar observada obtura las posibilidades de inclusión.

El enfoque intercultural del diseño curricular y el espacio “pedagogía crítica de las diferencias” aportan para que los/as estudiantes en formación al final de la carrera, logren analizar histórica y críticamente la práctica profesional docente, llegando a comprender

cómo las concepciones que se sustentan y las formas de gestionar del aula, permiten mejorar las condiciones de aprendizaje del alumnado, y el posicionamiento docente que asumamos de las diferencias abrirá o cerrará las posibilidades de que la pedagogía de la singularidad, en el decir de Contreras(2009), para no quede en un estéril discurso.

Para concluir con el análisis de esta categoría referida a la construcción del posicionamiento del docente en formación cabe destacar que en este curriculum de formación analizado, la pedagogía crítica de las diferencias cobra centralidad en el campo de las practicas docentes con la pretensión de que los/as docentes en formación se apropien de recursos cognitivos y reflexivos que les permitan lograr autonomía, autodeterminación en sus decisiones, cuestionar las teorías y prácticas consideradas rutinarias, sedimentadas en el tiempo para posicionarse como un docente reflexivo y crítico.

Sin embargo, la pedagogía crítica considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe restringirse al ámbito del aula, también considera procesos extracurriculares. La propuesta también da lugar a trabajar con esta perspectiva desde lo que los estudiantes en formación pueden visualizar no solo en la educación formal sino también en los espacios educativos no formales e institucionales que van teniendo en sus experiencias de prácticas desde el inicio de la carrera, desarrollando los contenidos en forma más progresiva, como por ejemplo los procesos de exclusión e inclusión que se ven estos contextos.

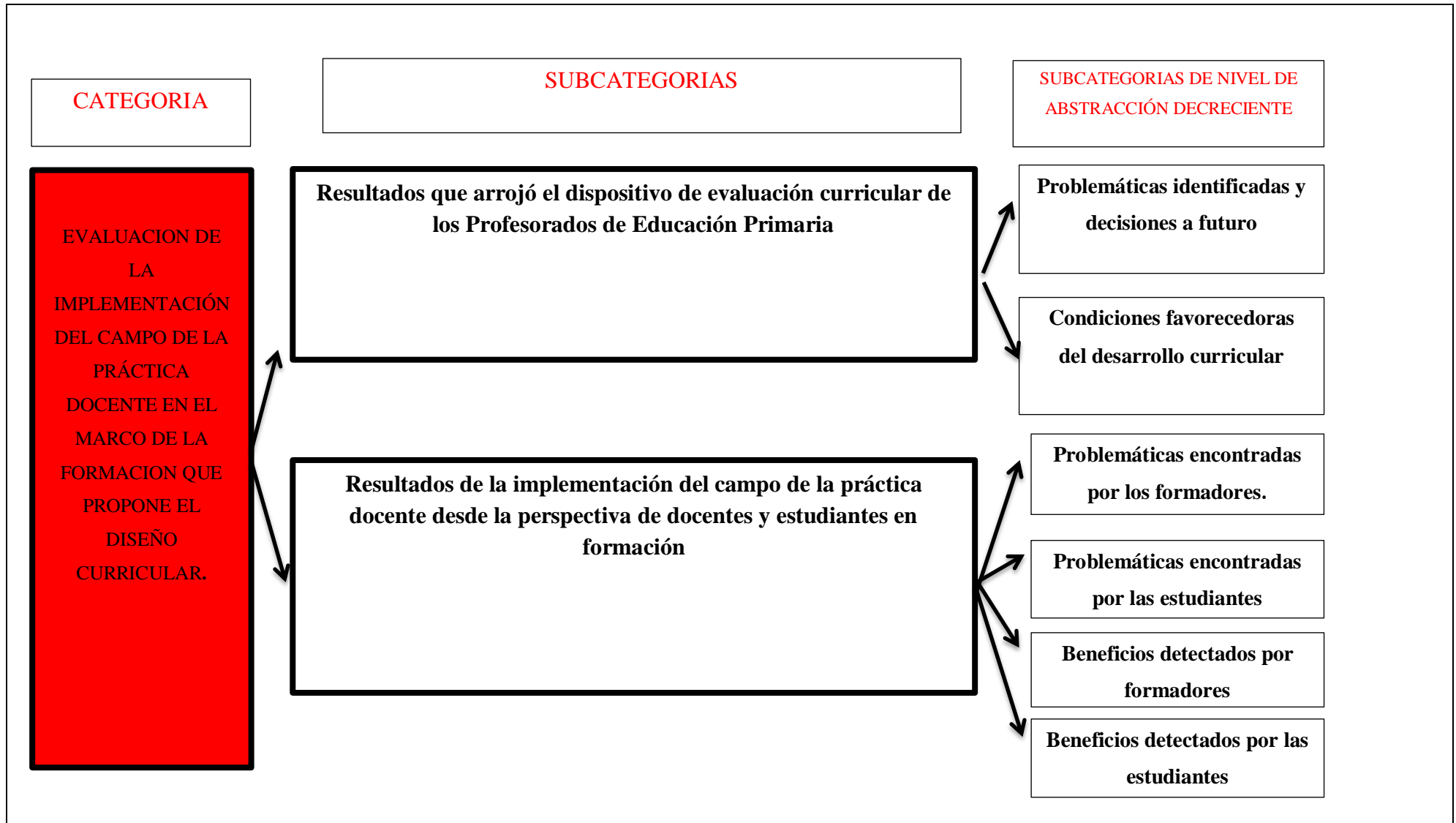
Consideramos que la pedagogía crítica se torna decisiva a la hora de transformar las prácticas, por tal razón coincidimos con la profesora de la pedagogía crítica de las diferencias que esta materia debería estar desde los primeros años de la carrera para llegar a4to año profundizando mucho de los contenidos que prescribe curricularmente.

Como ya mencionamos en nuestro marco teórico Farahmandpur,(2005), argumenta que la enseñanza de la pedagogía crítica afincada en el método dialéctico, toma como punto de partida las experiencias prácticas de los estudiantes y estas deben ser aprovechadas para

“ayudarles a tener una comprensión más crítica, estructural y científica de su vida diaria en relación con la vida de los demás y de las mediaciones institucionales, culturales y sociales que estructuran esas relaciones”(p.15),ayudando de esta manera a los estudiantes a iniciar acciones estratégicas practicas con base en un entendimiento nuevo y más profundo, contribuyendo así a la construcción del posicionamiento docente.

A los efectos de responder al tercer interrogante de nuestra investigación que forma parte del objeto de estudio, identificamos **las problemáticas y fortalezas que surgen en la implementación del campo de la práctica docente**, en el marco de la formación que propone el diseño curricular y organizamos el análisis e interpretación de los datos como se presenta en el esquema 2:

Esquema 2:



5. B.b EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN QUE PROPONE EL DISEÑO CURRICULAR.

La evaluación concebida dentro de las políticas educativas está orientada a la mejora del sistema educativo en su conjunto y del nivel superior de formación docente, en particular.

En el marco del Plan Nacional de Formación Docente (PNFD), el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), plantea la actividad de evaluación integral de la formación docente con vistas al fortalecimiento del desarrollo curricular en todo el país, tanto en el ámbito de la gestión estatal como en el de la gestión privada. Este dispositivo de evaluación, en el informe que se analiza, es considerado inédito en la Argentina, por las instituciones formadoras y por los propios sujetos de la formación docente inicial.

Dicha evaluación centra su atención en el “currículum real”, tal como se vive y experimenta en una determinada institución y en las prácticas de los sujetos involucrados en su concreción. Para ello considera cómo las condiciones institucionales y las políticas educativas se traducen en posibilidades y limitaciones sobre las cuales los sujetos desarrollan su accionar, dando lugar a formas particulares de organización curricular, concreción de las unidades curriculares, prácticas formativas y trayectorias de los estudiantes.

La evaluación, con alcance nacional, se inició en 2011, cuando en la Provincia de Buenos Aires se transitaba cuarto año de la implementación del diseño curricular 2007, primera cohorte.

El proceso de evaluación fue organizado en tres grandes etapas.

La primera etapa fue de carácter parcial y las Direcciones de Educación Superior fueron las encargadas de elegir a los ISFD que darían sus aportes. En la provincia de Buenos Aires la selección de institutos representó un 10% de los existentes, incluido el ISFD

donde se llevó a cabo esta tesis. Los criterios para esta selección tenían en cuenta las instituciones que venían gestionando planes anteriores a este diseño y que incluían la cohorte 2008 con el nuevo diseño curricular sumando la buena disposición para trabajar en el dispositivo.

La segunda etapa fue de carácter censal, participaron todas las jurisdicciones del país, y se desarrolló entre los años 2012 y 2013.-

Una tercera etapa se realizó con las Jornadas de evaluación de estudiantes en el mes de octubre y noviembre de 2014 en los ISFD. Los estudiantes en formación también fueron protagonistas de este dispositivo de evaluación que se implementó en dos jornadas de trabajo: el taller de evaluación y un encuentro de reflexión.

En este marco las tres etapas de evaluación quedan configuradas en un documento que conforma un informe final sobre “Evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial”.⁸⁰

El informe centra su análisis en la concreción efectiva del diseño a partir del proceso de su implementación desde la mirada de sus protagonistas: los directivos, docentes y estudiantes de los ISFD estatales y privados de todo el país en los que se dictan la carrera mencionada.

Por otro lado nuestro trabajo de campo recogió también información de formadores y estudiantes detectando problemáticas y beneficios en la implementación del Campo de la práctica docente durante la primera cohorte, percibida en la institución donde se llevó a cabo el estudio.

⁸⁰Evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial: Informe nacional sobre los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria / María Cristina Hisse... [et al.] ; coordinación general de María Cristina Hisse. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2015. Libro digital, DOCX⁸⁰Ibidem pto.3, p.51

5. B.b.1 Resultados que arrojó el dispositivo de evaluación curricular de los profesorado de educación primaria.

Nuestro análisis hace foco en los resultados que arroja el informe analizado sobre, las problemáticas identificadas y decisiones a futuro⁸¹ y las condiciones favorecedoras del desarrollo curricular, en la trayectoria de formación con este nuevo diseño.

A continuación se presentan las principales variables de esta subcategoría que recortamos del informe, consideradas relevantes para nuestro objeto de estudio, aclarando que el orden de su presentación no implica ninguna prioridad para su atención.

- ***Problemáticas identificadas y decisiones a futuro***

Las condiciones institucionales todavía no garantizan la gestión del currículo.

En el marco normativo la gestión (institucional) integral incluye “el seguimiento y evaluación del propio currículo. Los diseños curriculares, las propuestas formativas y el desarrollo del currículo deben ser siempre objeto de análisis, reflexión y evaluación, tendiendo a su mejora permanente”⁸²

Según el informe, se ha evidenciado que en los ISFD aún debe desarrollarse un trabajo sistemático que garantice la gestión del diseño curricular.

Este dato nos permite inducir que esta gestión no se ve reflejada en las instituciones formadoras, entendiendo que aún no se han instalado la multiplicidad y estilos de prácticas que operen con cierta unidad de trabajo, esperable en referencia al documento curricular.

Según el proyecto político educativo que origina al documento curricular, supone que el mismo debe servir como orientación, como guía a las prácticas docentes, reconociendo los límites rígidos y otros más endebles que institucionalmente posibilitan estas prácticas.

⁸²Res. CFE N° 24/07. La misma aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales par a la Formación Docente Inicial y enmarca en el punto 8 del Capítulo V el “Desarrollo y evaluación curricular” describiendo las características que asumen las acciones evaluativas .En ese marco la Provincia de Buenos Aires lleva a cabo el dispositivo de evaluación.

En sintonía con los resultados que se informan, podemos dilucidar que en las instituciones evaluadas predomina una visión de currículo sólo como texto leído, que queda en su enunciación, lo que limita un accionar de prácticas que den lugar a escribir y re escribir el curriculum real en el cotidiano donde se desarrolla, que den cuenta cómo se lleva a cabo su organización y distribución de tareas, espacios y tiempos necesarios para que esa participación se concrete y habilite institucionalmente los hechos propios que acontecen durante el desarrollo curricular.

Las decisiones a futuro que emergen de esta evaluación recomiendan que en el propio contexto de cada institución se tomen decisiones que tiendan a superar esta situación.-

La organización del currículum necesita ser revisada:

La necesidad de revisar las decisiones pedagógicas en cuanto a: la selección de contenidos, modos de enseñar y evaluar, articulación entre campos, las trayectorias de los estudiantes, así como el régimen de correlatividades, emerge en el informe como aspectos que dicen ser generadores de dificultades en el recorrido que realizan los estudiantes y que es preciso analizar y reflexionar a la luz de los saberes que los futuros docentes deben tener al momento de realizar sus primeras experiencias en el Campo de la Práctica Docente.

Entendemos que la propuesta que emerge en este informe de revisar la organización del currículo desde los primeros años conlleva a reconocer los ejes y las lógicas configurativas del mismo diseño, ejes que son pensados en función del egresado que se busca formar, de las prácticas docentes que lo caracterizan y del valor social de las mismas, sin olvidar las características del estudiante que ingresa a la carrera.

Podemos inferir que el conocimiento que los sujetos de la formación tengan sobre la organización topológica y cronológica de las disciplinas al interior del curriculum, como así también sus formatos organizativos y recorridos necesarios, abre posibilidades de crear condiciones reales de las prácticas para que se instituyan.

Necesidad de promover un análisis crítico de las modalidades de evaluación y acreditación de unidades curriculares:

Las modalidades de evaluación vigentes en las instituciones formadoras, que resultaron de la aplicación de este dispositivo, indican que las mismas deben ser sometidas a un análisis a la luz del tipo de saberes y procesos que se ponen en juego en los distintos y nuevos formatos curriculares atendiendo a los paradigmas que lo sustentan.

Al respecto, este dato parece reconocer la presencia de prácticas de evaluación y acreditación propias de un modelo homogeneizador y señala la necesidad de pensar en otras funciones y modalidades de evaluación, que por el momento pueden ser complementarias de los sistemas de evaluación vigentes.

Considerando el problema señalado en el informe y en reciprocidad con Anijovich (2014), esta situación conduce a la institución a que cuestione las formas de evaluación que se están llevando a cabo, tanto en la evaluación formativa como la sumativa, reconociendo la importancia de su complementariedad, lo que implicaría para los sujetos formadores un análisis crítico de lo naturalizado para instalar nuevos dispositivos de evaluación en la formación docente.

El desafío consiste en generar prácticas de enseñanza propias del nivel superior, que promuevan la autonomía creciente de los estudiantes en sus estudios y que puedan ser evaluadas mediante prácticas alternativas que superen modelos tradicionales que imperan institucionalmente

Situaciones a mejorar en el Campo de la Práctica docente.-

Para asegurar el pasaje de los futuros docentes por diversos tipos de experiencias y contextos institucionales a lo largo de los cuatro años de formación, los dispositivos que se instalen desde el campo de la práctica deben analizarse permanentemente para viabilizar las condiciones reales.

Las propuestas de prácticas en terreno como están diseñadas en el curriculum, desde el informe de evaluación son consideradas innovadoras. Sin embargo se plantean algunas dificultades para los alumnos que trabajan, por los tiempos de lo que hay que disponer.

Para superar esta barrera se plantea optimizar el tiempo de trabajo en el instituto formador apelando a diversos recursos que conserven los mismos criterios pedagógicos, permitiendo traer al espacio del aula del instituto formador la diversidad de contextos y experiencias institucionales, utilizando variedad de dispositivos que permitan analizar la experiencia: estudio de casos, incidentes críticos, relatos de experiencias, material fílmico y literario, simulaciones, narraciones de docentes experimentados, permitiendo el acceso del aprendizaje mediante otras alternativas que fortalezcan al docente en formación que trabaja.

Junto con la propia práctica realizada en las escuelas asociadas, todos estos recursos suponen la integración de la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción, siempre que se efectivicen con actividades de análisis y reflexión en espacios de trabajo colaborativo.

Esta evaluación del desarrollo curricular desde los nuevos enfoques de formación interpela al conjunto de los profesores, independientemente del campo en que se desempeñan, para que se vinculen con las problemáticas y experiencias de la práctica en terreno.

Otro dato encontrado en el informe, remite a la distancia o desfasaje que existiría entre la teoría y la práctica, entre escuelas asociadas e institución formadora:

El gran problema es el desfasaje que existe entre cómo le enseñan a planificar desde la formación y cómo se planifica en las escuelas asociadas"... "Los principales factores que obstaculizan la realización de las prácticas residen en que algunas de las escuelas asociadas no manejan el enfoque pedagógico-didáctico y epistemológico del Diseño Curricular vigente para su nivel, esto genera contradicciones a la hora de la práctica y residencia (Jornada de evaluación curricular, 2012) (Informe del desarrollo curricular 2015)

Lo que emerge de la evaluación es la diferencia de enfoques pedagógicos, criterios y expectativas que siempre existió entre los institutos formadores y las escuelas asociadas a la práctica. Este problema es analizado como una oportunidad para generar una experiencia formativa o un desafío para afrontar con los estudiantes, futuros docentes, y las escuelas con las que el ISFD se vincula o asocia.

Podemos inferir que si estas diferencias son planteadas como tensiones de la formación docente y la actual educación del nivel educativo, sus análisis reflexivos podrían abrir condiciones para el desarrollo de prácticas como objeto de transformación.

Otra cuestión a considerar en el Campo de la Práctica, se vincula con el perfil de los profesores a cargo de este campo. La evaluación ha evidenciado que la formación de docentes en estos profesorados adolece, en términos generales, de falta de especificidad en la preparación para las tareas propias de la actividad profesional destinadas al nivel para el que se forma. En las instancias de evaluación surgen cuestionamientos acerca de los criterios que se aplican en la selección de docentes y/o concursos para acceder a estos cargos e interrogantes que acercan algunas respuestas para lograr progresivamente que los profesores, que actualmente se desempeñan en el campo de la práctica docente, conozcan la especificidad del nivel de referencia.

La necesidad de articulación y del trabajo en equipo de los profesores:

Otra problemática que aflora en el informe está relacionada con las horas rentadas para el trabajo institucional. Los nuevos dispositivos de formación aluden a un trabajo institucional interdisciplinario siendo necesaria la asignación de horas para llevar a cabo esa tarea, condición que es contemplada en el diseño pero no suficiente para que ésta tenga lugar. Se renta a los profesores con una hora reloj para el trabajo interdisciplinario cuando en realidad el TAIN exige un trabajo de 4 horas.

Este problema se discute desde los derechos del trabajador docente.

El informe menciona la necesidad del trabajo en equipo y el problema es situado en relación a la participación real de los formadores en el TAIN según como está estructurado desde el diseño.

Esta situación se recomienda que sea resuelta según las realidades particulares institucionales, inclinándose hacia una organización con múltiples formas de trabajo que posibiliten y hagan más fácil a los formadores para insertarse en la práctica interdisciplinaria.

Difusión de diseños curriculares y normas académicas:

Al interior de las instituciones, se hace necesario difundir el conocimiento y las características de los diseños curriculares como de las normas académicas, de las que los estudiantes parecen no siempre estar bien informados, observándose que su desconocimiento y/o falta de información ha incidido en los comportamientos y decisiones de los estudiantes, afectando negativamente su recorrido y formación.

En suma, la información relevada a través de la evaluación de los profesorados de educación primaria está destinada a ser un aporte tanto para el proceso de renovación curricular como para el desarrollo de acciones institucionales y políticas jurisdiccionales.

Una vez que los ISFD toman conocimiento de estas problemáticas las circunscriben a la realidad institucional para contextualizarlas y desarrollarlas como acciones dentro del Plan de Mejora Institucional.

El principal desafío que plantea este dispositivo de evaluación es que cada gestión institucional planifique de tal manera que garantice la integralidad, articulación e interdisciplinariedad de los procesos formativos, con pedagogías acordes entre los campos, siguiendo la ‘filosofía’ del documento curricular, hoy vigente.

• *Condiciones favorecedoras del desarrollo curricular.*

Del análisis del informe podemos identificar cuáles son las fortalezas del desarrollo curricular, a saber ellas son:

La inclusión de las prácticas desde los primeros años de la formación, es reconocida como un eje central e integrador de la formación.

La aproximación a la práctica planteada de manera progresiva y gradual a lo largo de todo el trayecto formativo y culminando en el 4° año en una residencia prolongada, es considerada por los evaluados como una condición que permite a los estudiantes ir fortaleciendo su decisión profesional, una mejor preparación para abordar las prácticas y a su vez cubrir las expectativas didácticas de las diferentes áreas curriculares.

Reconocimiento del formador y co-formador en el Campo de la Práctica docente:

En el campo de la práctica, los resultados emitidos reconocen como sujeto formador clave al profesor de prácticas señalando que lo compromete directamente en el desarrollo de las capacidades propias del oficio de enseñar. Del mismo modo se reconoce el papel de los docentes orientadores (a cargo de los cursos de las escuelas asociadas en las que se practica), co-formador en la formación de los futuros docentes, como aquel docente formador que habla desde su propia experiencia social de práctica.

El TAIN como dispositivo de trabajo interdisciplinario invita a los profesores a coordinar sus acciones.

Las jornadas son pensadas para intercambiar información sobre los contenidos, métodos de enseñanza, enriquecer, extender y diversificar sus enseñanzas saliendo de las fronteras de las disciplinas o especialidades

Estas sesiones se dirigen también a los estudiantes reagrupados según lógicas del momento institucional, intereses comunes por temas particulares que responden a los ejes del TAIN en cada año de la carrera, lo que permite un mayor acercamiento y relaciones

educativas entre profesores y estudiantes, no sólo de contenidos sino también intersubjetivas.

Los acuerdos institucionales para la organización y distribución de la carga horaria en el terreno de la práctica.

Si bien el informe señala la falta de definición respecto de las tareas y la carga horaria en el terreno de la práctica destinada al trabajo entre las escuelas asociadas y los ISFD, este indicador creó condiciones para llegar a acuerdos institucionales, situación que ha favorecido el desarrollo curricular con un sentido abierto, flexible y autónomo que requiere para su realización paradigmática.

Los nuevos dispositivos de formación posibilitan la participación y el trabajo colaborativo.

Los equipos directivos y los docentes consultados, encuentran que uno de los logros de los nuevos diseños curriculares es el sentido que le dan a los nuevos dispositivos implementados:

los nuevos formatos de seminarios, talleres y ateneos posibilitan a los estudiantes mayores oportunidades para discutir e intervenir en propuestas participativas y en trabajos colaborativos entre pares, docentes y co-formadores. Mayor fortalecimiento en la toma de decisiones de los alumnos reflejándose en ayudantías y prácticas diferentes en escuelas asociadas (Equipos directivos, 2012). (Informe del desarrollo curricular 2015)

Entendemos que estos dispositivos fortalecen a los estudiantes en las decisiones que deben asumir en sus prácticas en terreno, creando condiciones para la participación y la enseñanza colaborativa.

A su vez el propio dispositivo de evaluación con los estudiantes permitió tener una mirada integral de lo que se enseña y aprende y, como contenido novedoso uno de los ejes que se trabajó fue: “Estrategias inclusivas y consideración de la diversidad”, en el marco del enfoque intercultural donde asienta sus bases el diseño.

No debe confundirse el cuestionario destinado a los estudiantes como valoración de sus conocimientos académicos, ya que el mismo tuvo la intención de provocar el análisis y la reflexión colectiva de temas concretos de las prácticas. El cuestionario trabajaba los siguientes interrogantes:

¿De qué modo los maestros incluyen o integran? ¿Tiene en cuenta la diversidad? ¿Cómo? ¿Por qué y para qué sería importante considerarla? ¿Cómo se garantiza un trato igualitario, a la par que se reconoce el derecho a la diferencia? ¿Cómo se combina lo común y lo diverso en las escuelas? ¿Qué tipo de gestos, recursos, intervenciones realizan los docentes para establecer vínculos, promover la inclusión y facilitar el intercambio? ¿Cómo acompañan o facilitan la tarea de aprendizaje de los niños/as? ¿Qué expectativas tienen los docentes respecto de los niños/as? ¿Qué espera de ellos/as? ¿Qué relación hay entre las expectativas de los docentes y las respuestas de los niños/as. (Instrumento de Evaluación Integral de la Formación Docente-Evaluación de Estudiantes-Etapa 2014, p. 12)

El trabajo analítico grupal de los estudiantes produjo reflexiones sobre la temática y las necesidades que percibían desde sus propias prácticas. Este encuentro dio lugar a socializar los contenidos que se enseñan y aprenden, problematizando aquellas temáticas más relevantes y de mayor desafío.

Los resultados del informe formaron parte del proyecto de mejora institucional con el propósito de implementar acciones para la resolución de problemáticas y decisiones de mejora de la formación docente.

Como cierre de este primer análisis, el dispositivo de evaluación nos permitió acercarnos a las problemáticas y las condiciones que favorecen el desarrollo curricular del diseño en estudio, como así también darnos cuenta cómo este desarrollo va marcando las nuevas tendencias y las continuidades de la formación docente inicial:

Se percibe que las políticas educativas de evaluación instalan en los ISFD una cultura que da lugar a la participación de todos los sujetos involucrados en los trayectos formativos. Proceso participativo que se sostiene y continúa desde la construcción (2007) e implementación del Diseño Curricular (2008)

Las evaluaciones implementadas en diferentes etapas permiten hacer un seguimiento del desarrollo curricular, otorgándole un carácter permanente que incorpora procesos de mejora en general para todos los niveles y en particular los pertinentes a cada institución y al caso del profesorado de Educación Primaria.

La evaluación como proceso reflexivo da lugar al conocimiento de la realidad y a la construcción de mejoras, siendo válidos y comunicables los resultados, generando en los estudiantes en formación una mirada panorámica e integral de lo que se enseña y aprende mientras que en los directores y profesores posibilita la revisión del posicionamiento que asumen en sus prácticas formadoras.

5. B.b.2 Resultados de la implementación del Campo de la práctica docente desde la perspectiva de docentes y estudiantes en formación

El análisis de esta subcategoría que a continuación se desarrolla se desprende de información recogida en el trabajo de campo, que agrupamos en cuatro subcategorías de nivel de abstracción decreciente.

Las dos primeras aluden a problemáticas identificadas por formadores por un lado, y estudiantes por el otro. Las situaciones detectadas que han beneficiado la implementación del campo de la práctica docente parten desde dos fuentes de origen: una es desde la mirada de las profesoras entrevistadas y la segunda es desde las percepciones de las estudiantes que formaron parte de nuestra muestra.

- ***Problemáticas percibidas por los formadores.***

Las formadoras hacen referencia a dos grandes problemas que perciben en el campo de la práctica docente:

El problema de articulación entre campos y profesores.

Toda práctica de articulación entre profesores no es sencilla dado que insume más trabajo y más tiempo. Los profesores muchas veces no disponen del tiempo necesario por

otras obligaciones académicas y también por un viejo problema relativo a las horas que renta la institución.

Para hacer la articulación posible se necesita también una comprensión de parte de los profesores del significado que esto tiene para la formación. Muchas veces no hay conciencia de que una propuesta formativa es un proyecto institucional articulador y cooperativo por excelencia, por lo tanto, la articulación entre campos y profesores forma parte de la naturaleza de la formación. Esta situación si bien es identificada desde nuestra empíria, también es coincidente con los resultados arrojados en la evaluación del desarrollo curricular, ya analizados.

El problema de los obstáculos que se presentan para la construcción del posicionamiento docente y la atención a las diferencias.

Esta situación está estrechamente vinculada al problema anterior, ya que pone énfasis en la articulación entre el campo de las culturas y las subjetividades, en particular entre la materia “Pedagogía crítica de las diferencias” y el campo de la práctica docente en 4to año.

El primer obstáculo, dice la profesora de la pedagogía crítica de las diferencias, es quedarse en el reconocimiento de las diferencias, que si bien ya es un avance, no es suficiente si no genera alternativas de cambio y potencia en los futuros docentes capacidades y actitudes que ayuden a posicionarse para realizar transformaciones sociales.

Encontramos que el abordaje metodológico que plantea la profesora en su materia y las condiciones que ha implementado en sus clases para que las estudiantes tengan la posibilidad de crear prácticas de enseñanza alternativas para la atención a las diferencias, responden más un nivel de concientización que a la búsqueda de la transformación. Es decir que se evidencia que en la gestión curricular faltan acciones políticas y organizativas en cuanto a la articulación de la asignatura con el campo de la práctica docente, aquí hablamos de prácticas que sean “capaces de desarticular la sintaxis de la lógica de

dominación existente tanto dentro como fuera de las escuelas” en el decir de Giroux y McLaren (1987).

El obstáculo no es la falta de reflexión sino qué forma adopta esa reflexión, que al decir de Kemmis (1999) “... no es un proceso psicológico puramente interior: está orientado a la acción y forma parte de la historia” (p.97).

Frente a esta situación pensamos que si la asignatura pedagogía crítica de las diferencias no posibilita una buena articulación entre teoría y práctica, deja la sensación de no ofrecer respuestas o soluciones concretas a los problemas de la práctica docente que traen las estudiantes, sin poder visualizar acciones políticas educativas concretas. Al decir de Contreras (2010) “las pedagogías necesitan de la mediación personal, tienen que sostenerse en la experiencia y en el saber de la experiencia” (p.66)

Si bien la profesora de la pedagogía crítica toma en consideración las herramientas del campo de la práctica, particularmente las relatorías, para analizar situaciones, problemas detectados en las residencias hace falta una buena coordinación entre los profesores a los efectos de planificar juntos las experiencias de la práctica por las que es importante que transiten las estudiantes.

En toda articulación entre campos y en especial en la articulación entre el campo de las subjetividades y las culturas con el campo de la práctica, adquiere relevancia el saber que se consigue a partir de la experiencia vivida, desentrañando los significados de la situación vivida. Lo que enseñamos y lo que nos valemos para enseñar al decir de Contreras (2010):

no se despega de lo vivido, que busca el sentido de aquello que nos ha afectado; un saber también que se deja afectar, que reconoce que el saber está siempre en movimiento, que tener experiencia significa saber los límites de lo que uno sabe así como saber que las nuevas experiencias nos obligarán a pensar de nuevo, a pensar-nos de nuevo. (p.67)

Estas situaciones, consideradas problemas, nos conducen a pensar como formadoras que el saber articulado que necesita la formación del profesorado, nos coloca en un nuevo modo de trabajar pedagógicamente que no es el que tradicionalmente hemos llevado acabo.

- *Problemáticas percibidas por las estudiantes.*

Tensiones entre el co-formador y las estudiantes por las diferencias de miradas entre la escuela asociada y los enfoques con los que se están formando.

Las estudiantes en formación dicen que se encuentran con dos realidades muy diferentes. Una es la realidad de la institución formadora y los nuevos enfoques de formación y la otra está en las escuelas asociadas, en algunas se encuentran con prácticas residuales y tecnocráticas, otras escuelas prácticas constructivistas, y algunas aisladas prácticas innovadoras. Las co-formadoras con marcadas señales de otras formaciones más hegemónicas y muy estructuradas en la organización de las actividades del aula ponen una brecha, una “muralla” con las residentes a la hora de planificar y organizar las tareas. En la escuela asociada hay una tendencia a reproducir las clases como modelos a seguir que no dan lugar a que las prácticas sean transformadas tal como las concibe el diseño curricular, salvo con algunos pocos cambios para no desestructurar la gramática escolar ya establecida.

Estas tensiones no se resuelven en el mismo contexto donde se evidencian, sólo se llevan como problemas a resolver en los espacios del campo de la práctica, TAIN y/o ateneos, con la intención de mejorarlas.

Débil empoderamiento de las estudiantes para posicionarse frente a las tensiones en el terreno de la práctica.

La construcción del posicionamiento es un proceso que llegando a cuarto año es decisivo a la hora de tomar decisiones pedagógicas didácticas, poder que se nota debilitado frente a la experiencia que manifiestan tener las maestras co-formadoras. Estas situaciones provocan mucha incertidumbre y temores en las estudiantes.

Desarticulación entre práctica en terreno y pedagogía crítica de las diferencias.

Las cuestiones que encuentran en las aulas vinculadas a la atención a las diferencias, como pueden ser estudiantes con trayectorias de integración, alumnos con adecuaciones curriculares, ausentismos o estudiantes con complejas situaciones socio-familiares, no las vinculan a un trabajo compartido con la materia “Pedagogía crítica de las diferencias”.

Las estudiantes plantean el problema como falta de herramientas que no le ofrece la carrera.

Este reclamo también fue manifestado por la profesora de la materia Pedagogía crítica, dándonos a entender que las estudiantes reclamaban herramientas para aplicar.

Lo que encontramos aquí es el tipo de racionalidad que predomina en las estudiantes para pensar la resolución de estas situaciones, manifestadas durante las entrevistas. Por un lado se observa una deliberación práctica dado el grado de conciencia que le crean las diferencias en un aula y, a su vez su reflexión se orientada a la resolución del problema desde una racionalidad técnica.

Kemmis (1999) en estos casos apelaría a la reflexión crítica empleando de modo consciente la dialéctica, de manera de ir buscando en la historia de la formación docente lo que han proporcionado las formas y el pensamiento, para llegar a una acción que producirá la praxis.

Necesidades de las estudiantes en formación de profundizar de contenidos de la pedagogía crítica de las diferencias.

Las estudiantes sienten la necesidad de abordar específicamente contenidos que se inscriben en el programa de la “Pedagogía crítica de las diferencias”, por ejemplo las cuestiones de género y los sujetos con discapacidad y los proyectos de integración, educación sexual integral en la producción de identidades sexuales, con el propósito de encontrar herramientas para atender en las aulas. Estas cuestiones no solo son manifestadas por los estudiantes de tercer y cuarto año, sino que fueron planteamientos de los alumnos

en primer año, como necesidades a la hora de pensar acciones en las organizaciones no formales. Esta situación era percibida como un vacío en la carrera.

- ***Beneficios detectados por los formadores***

En el marco de nuestro trabajo de campo en el instituto formador, nuestras formadoras entrevistadas dan muestras de que el desarrollo curricular, fue dejando algunas “huellas” en la formación del profesorado de educación primaria.

Estas marcas o huellas las significan como beneficios que favorecen la formación, el crecimiento y el desarrollo institucional.

Los nuevos formatos curriculares favorecen al campo de la práctica docente.

Indagar sobre lo que piensan los docentes formadores respecto de los nuevos formatos curriculares, resulta sumamente relevante para desentrañar cuestiones que se articulan con el campo de la práctica y como éstas han favorecido a la construcción de la identidad y posicionamiento de ser docente en escuelas primarias.

Adentrándonos en el análisis de las respuestas de las profesoras un primer punto en el cual coinciden es que tanto los Ateneos, como los TAIN y Herramientas de la práctica son dispositivos novedosos para el instituto de formación, para ellos mismos como formadores y para la formación del profesorado de educación primaria.

Con respecto a los Ateneos una de las entrevistadas resalta el trabajo articulado de éstos con la práctica docente, considerado “espacio de reflexión por excelencia” y de interacción entre estudiantes. Además es el espacio que permite revisar y analizar, y releer todas las situaciones didácticas en cada área específica, cuestión que redundan positivamente en la construcción del posicionamiento docente. Las experiencias que llevaron a cabo las profesoras de los ateneos como acompañantes de la práctica en terreno, permitió una mayor retroalimentación entre práctica y teoría mediadas por la reflexión crítica.

En cuanto al TAIN todas las entrevistadas manifiestan que favorece el encuentro entre profesores y estudiantes, pero puntualmente dicen que la organización del TAIN , previendo un primer momento de encuentro sólo de profesoras, ha posibilitado acercamientos disciplinarios como también poder analizar en ese espacio, las trayectorias grupales e individuales de las estudiantes, muchas de éstas en relación a la situación académica y el régimen de correlatividades institucional que pueden obstaculizar su trayectoria y desempeños en la práctica. Este indicador también favorece el desarrollo del currículo en la institución y el seguimiento de las trayectorias educativas de las estudiantes.

En relación a las herramientas de la práctica en tercero se plantean como un taller de investigación “en y para la acción educativa”, esto se continúa en cuarto o se retoma aproximando experiencias de investigación-acción ligadas a las narrativas-biográficas, resultando algo novedoso en los institutos de formación docentes, dado que no era propio de otros planes de formación.

Se visualiza claramente que la combinación de dispositivos del campo de la práctica docente es como una característica distintiva del currículo, crea las condiciones para que los docentes formadores definan sus acciones políticas educativas para la resolución de los problemas.

La práctica reflexiva beneficia la construcción de la identidad docente

En los institutos de formación docente, después de más de 40 años la formación docente reclamaba una necesaria reformulación y con el nuevo diseño curricular toma algunas aproximaciones etnográficas y diferentes perspectivas de investigación interpretativa y narrativa como un viraje o cambio epistemológico para la práctica de formación docente, alentando un posicionamiento del docente como investigador de sus prácticas.

Entendemos que la identidad docente comienza a forjarse incluso antes de iniciar los estudios del profesorado, debido a la propia experiencia como estudiante, a la influencia

del imaginario socio cultural en torno a la escuela y con la prácticas en diversos contexto, encontrando que el proceso de construcción de la identidad docente se da en toda la carrera porque lo que tiene que aparecer es la práctica reflexiva del estudiante, que no se da en todos los estudiantes al mismo tiempo.

Los horizontes formativos planteados en el diseño estudiado apuntan un nuevo maestro para trabajar con nuevas infancia, nuevas juventudes, con una nueva demanda de la escuela y de las sociedad del siglo XXI lo que pone en juego una nueva identidad docente.

- *Los beneficios detectados por las estudiantes.*

El trabajo de la práctica en parejas pedagógicas.

La práctica en terreno da la posibilidad a las estudiantes de ser realizadas en pareja pedagógica. Esta posibilidad se traduce en una práctica que resulta en colaboración con otro, en complementariedad, se produce un acompañamiento en la tarea y en los desempeños prácticos abriendo un canal de comunicación que da lugar a la horizontalidad entre iguales.

Vemos que la práctica llevada a cabo entre iguales tiende a la realización de buenas prácticas potenciando la innovación pedagógica, basada en el valor de la confianza favorece la práctica reflexiva y la mejora de la misma. Las parejas al tener un grado de experiencia similar hacen acuerdos para la observación, para las planificaciones, observan recíprocamente sus clases y se proporcionan feedback mutuo, en un clima de respeto y confidencialidad. La práctica de aula entre iguales o parejas pedagógicas también contribuye a que los docentes en formación se identifiquen con prácticas profesionales compartidas

La documentación narrativa como experiencia de sí misma

Las estudiantes hablan de un proceso de documentación de su propia experiencia que no sólo tiene que ver con la clase, sino que su experiencia comienza mucho antes de entrar al

aula. La narrativa está directamente relacionada con la experiencia que van teniendo en la práctica situada. Una de las estudiantes claramente expresa: "...tenemos cosas para observar, cosas para preguntar, para sondear durante el periodo de observación e ir escribiendo todo esto"⁸³

Las experiencias de práctica tienen que ver con el conocimiento y análisis del contexto, el espacio, la organización, las personas que allí habitan, niños y docentes, otros docentes y estudiantes que entran y salen del aula, interrupciones de una clase, los conflictos, la comunicación y junto con todo esto las planificaciones que elabora el docente para llegar al desarrollo de la clase.

Los relatos de las estudiantes nos dejan la evidencia de una formación docente desde una perspectiva narrativa con aproximaciones a la investigación que da lugar a procesos de reconstrucción del conocimiento colectivo, a partir de las elaboraciones subjetivas emitidas por los sujetos participantes, en un escenario colaborativo e interactivo.

Una perspectiva narrativa nos puede ofrecer la posibilidad, según lo manifiesto en el TAIN observado, de integrar elementos de discusión y análisis como base de la comprensión y reconstrucción del significado de la práctica docente.

La participación de los estudiantes en los dispositivos de evaluación del desarrollo curricular

Las estudiantes participaron en la evaluación del desarrollo curricular ya analizado.

En esta instancia pudieron reflexionar sobre contenidos enseñados, aprendidos en su trayecto de formación y en particular en cada año de la carrera del profesorado de Educación Primaria, problematizando aquellas temáticas que presentaban un mayor desafío en su formación.

⁸³Entrevista a estudiante de 4to año.

Coincidiendo con los resultados emergentes del informe de evaluación es evidente que la enseñanza, en cualquiera de sus campos y en particular en el campo de la práctica, necesita tomarse como objeto constante de reflexión en relación a lo nuevo que puede y debe ser instaurado, lo que es necesario mantener del pasado y la adaptación, no menos necesaria, al futuro que debe ir realizándose en un proceso de transición frente a los cambios.

El Instrumento de Evaluación Integral de la Formación Docente⁸⁴ fue el disparador para que las estudiantes en formación sometieran los interrogatorios planteados a un trabajo de reflexión crítica del conocimiento “en y con las” diferencias en la tramas de relaciones educativas que atraviesa una práctica de enseñanza en el aula como en los distintos contextos donde habían llevado a cabo sus prácticas.

La evaluación de las estudiantes se focalizó en la redefinición de la materia “Pedagogía crítica de las diferencias” en relación a la articulación con el campo de la práctica, coincidiendo con lo ya manifestado por la profesora de la materia, y por otro lado surge la necesidad de contar con un dispositivo que profundice algunas de las temáticas directamente vinculadas a la práctica.

En la reflexión en la evaluación está orientada a la acción.

De la reflexión que los estudiantes realizaron en la implementación del dispositivo de evaluación institucional, plantean como propuesta de mejora institucional la realización de un TFO, Taller Formativo Opcional, que apunte abrir la problemática de la atención a la diversidad en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.

Es así que a partir de los indicadores recuperados de la evaluación, la propuesta de mejora institucional fue que a partir del año 2015 se implementara el TFO denominado “La diversidad que atraviesa la escuela”, como una opción más en la trayectoria de formación y

⁸⁴Instrumento de Evaluación Integral de la Formación Docente Evaluación de Estudiantes 2014, p.12

como una alternativa para profundizar temáticas problematizadas a partir de las experiencias de prácticas que los estudiantes en formación y docentes formadores sentidas durante el trayecto de formación.

El TFO está pensado como un dispositivo que posibilite superar algunos obstáculos que mencionamos en el análisis interpretativo correspondiente al objetivo 2, apostando a “centrar la mirada sobre las instituciones escolares en tanto productoras y reproductoras de discursos y de prácticas de inclusión/ exclusión”, según lo encontrado en documentación institucional. La propuesta focaliza cuestiones tales como:

- La educación sexual y de género en el contexto de la sanción de la ley 26150/ sobre Educación sexual integral, en la producción de identidades sexuales.
- La integración de sujetos con necesidades educativas especiales en aulas de escuelas primarias.
- Análisis de la tarea de los equipos de Orientación Escolar de las escuelas primarias.

La evaluación del desarrollo curricular en la institución ha aportado datos significativos y pruebas empíricas de lo que se hace en la institución formadora como un recorrido que continúa y que se va re-organizando en función de las problemáticas y necesidades contextualizadas por los docentes en formación y docentes formadores.

La empíria ha dado cuenta que el diálogo con sentido crítico es la herramienta de conocimiento que puede favorecer la objetivación de las diversas expresiones de la noción de “diferencias” en los ámbitos educativos, repensando tanto la fragmentación del sistema educativo como de la formación docente para situaciones específicas (ruralidad, pobreza, discapacidad, etnia, género) desde el enfoque intercultural curricular como concepción que reconoce las diferencias y desigualdades en la dirección de una educación común

Litwin (2008) señala que uno de los propósitos de leer las “escenas y experiencias en contextos reales”, es reflexionar en torno a cómo contemplamos la escuela en tiempos

reales, en el contexto de la sociedad contemporánea y en el trayecto de formación docente que vamos recorriendo.

Dando respuesta a este último objetivo vemos que tanto el informe de evaluación participativa e integral como las percepciones de las profesoras y estudiantes identifican claramente por un lado las problemáticas detectadas en el campo de la práctica docente que operan en el desarrollo del curriculum de educación primaria con el propósito de ir haciendo mejoras y ajustes a nivel institucional, y por otro lado se identifican las condiciones del desarrollo curricular que han favorecido al campo de la práctica docente en particular y a la identidad del docente en formación para su desempeño en el nivel educativo primario.

EL RIGOR CIENTÍFICO DE ESTE ESTUDIO

El rigor científico de este estudio fue preocupación constante a lo largo de todo el proceso de investigación, motivo por el cual se utilizaron las siguientes estrategias:

- a) Triangulación de fuentes: se contrastó información proveniente del diseño curricular, programas de las asignaturas, cuaderno de bitácora, Informe de evaluación, etc.
- b) Triangulación de técnicas de recolección de la información: Se contrastaron datos provenientes de observaciones y entrevistas

Ambas estrategias contribuyeron a la validación del estudio.

Por otra parte para contribuir a la “objetividad”, es decir para controlar que las interpretaciones no sufran sesgos, se utilizaron las siguientes estrategias:

- a) Las directoras de tesis supervisaron continuamente las decisiones adoptadas.
 - a) Se realizaron transcripciones textuales en el informe de los decires de los participantes.

Explicitados los resultados de este estudio, en el capítulo siguiente se exponen las conclusiones

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

Consideraciones generales sobre la propuesta formativa estudiada.

En este capítulo recuperamos sintéticamente las cuestiones principales que surgieron de la interpretación de los datos del capítulo cinco, que dan respuesta al problema objeto de investigación, a partir del trabajo con los objetivos planteados.

Hemos estudiado en profundidad el Campo de la Práctica Docente que forma parte del diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires del año 2007.

Nos propusimos conocer sus características, descubrir su dinámica de funcionamiento, comprender cómo construye el estudiante en formación el posicionamiento docente y cómo se lo forma para reconocer y atender a las diferencias, a la diversidad, en el aula compleja de hoy y por último, comprender cuáles son las dificultades y fortalezas que se detectan en su implementación.

Para esto se hizo necesario analizar aspectos emergentes de la propuesta curricular que le otorga sustento al campo de la práctica, tales como fundamentos, propósitos y campos de la formación.

De este análisis podemos concluir que el currículum estudiado, tomando como referente a Alicia de Alba (2006), es una propuesta político-educativa-cultural, que se encuentra estrechamente vinculada a la política educativa nacional y de la provincia de Buenos Aires en materia de política curricular para la formación de docentes.

En sus fundamentos es posible advertir la posición que toma la propuesta curricular en su relación con la función social de la educación y por lo tanto de la escuela de hoy. Incorpora elementos a través de los aportes de Giroux y McLaren (1998) que se alejan de

la lógica de la reproducción del orden social imperante, de la dominación y de la hegemonía para avanzar hacia lógicas de cambio, de resistencia en la organización y desarrollo del currículum, incidiendo en la reconstrucción del sentido político cultural de la escuela y del sentido de la docencia en el mundo en que actúa.

Así mismo podemos decir que el diseño curricular responde en su conjunto al enfoque puesto en circulación por Ferry (1999), basado en el análisis. Se destaca así el desarrollo de la capacidad analítica del docente en formación, que trabaja sobre sí mismo y sobre el contexto para indagar la realidad, es un “ir y venir” entre teoría y práctica, entre el trabajo en terreno y el trabajo en la institución formadora.

Por otra parte encontramos que en el diseño curricular estudiado, el Campo de la Práctica Docente es el espacio articulador e integrador central de toda la formación, el eje estructurante y el que permite abordar la complejidad del proceso formativo, interpelando a todos los otros campos.

El concepto de campo, tomado de Bourdieu (1980) tiene mucho “peso” en el diseño curricular. Los campos en los que se organiza el currículum, cinco en total, son definidos como estructuras dinámicas que se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuestas.

Los aportes de Bourdieu al concepto de campo nos permiten comprenderlo como espacio de conflictos, de lucha, con relaciones de poder distribuidas entre los diferentes actores que ponen en juego sus intereses en el campo de la formación.

En el currículum que analizamos la práctica docente es considerada un objeto en construcción que se transforma de manera permanente. Es una experiencia práctica, deliberada, social, cultural, política que para lograr ser transformadora necesita poner en acción procesos de análisis y reflexión que permitan, a los que se forman, cuestionar los sentidos hegemónicos que frecuentemente poseen sobre la docencia, la escuela, la cultura,

por eso el docente en formación tiene que adquirir competencias para comprender el contexto, las experiencias educativas y el mundo más allá de “las miradas” de la escuela tradicional.

El campo de la práctica docente organiza la práctica con una visión integral del sujeto en formación, “docente como profesional de la enseñanza, pedagogo reflexivo y constructor de la cultura”. Las formadoras entrevistadas tienen una nueva mirada sobre las estudiantes encontrando que éstas van construyendo durante la carrera horizontes formativos, que los definen como una distancia operativa entre el sujeto que es, cuando inicia la carrera (con sus creencias, marcas, historias, biografías, saberes y supuestos sobre lo que es “ser docente”) y el que llegará a ser. Se trata de un sujeto que va cambiando en su trayectoria de formación a partir de nuevas interpelaciones (diversidad de escuelas, infancias, juventudes, entre otros), para llegar a ser trabajador cultural, pedagogo y profesional reflexivo.

Es así como el sujeto en formación va haciendo su propio camino hacia esos horizontes que muchas veces son vistos como utópicos y que parecen inalcanzables.

Por lo dicho, merecen especial atención en el DC, las experiencias de reflexión sobre las prácticas que favorecen el protagonismo de los/las estudiantes y que permiten la articulación “práctica - teoría - praxis”, especialmente en las prácticas en terreno y en el taller integrador interdisciplinario del campo de la práctica.

En este punto nos interesa destacar que el planteo acerca de asegurar las experiencias de reflexión sobre la práctica en los procesos de formación docente, tanto inicial como continua, no es nuevo en el discurso pedagógico. Sin embargo lo que resulta interesante, en la propuesta curricular analizada, es la forma de concebirla, de repensarla desde una perspectiva social y política y llevarla a la acción mediante dispositivos que favorecen este tipo de prácticas.

Kemmis (1999), uno de los referentes teóricos del DC 2007 al analizar la naturaleza de la reflexión, la caracteriza como un proceso social y político, es social porque no es puramente un acto interno, individual y psicológico, se produce con otros, está orientado a la acción, forma parte de la historia. Es también un acto político porque está al servicio de intereses humanos, sociales, no es neutral y afirma Kemmis “es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social participando en la comunicación, la toma de decisiones y la acción social (pág. 105).

A continuación sintetizamos las características principales que asume el campo de la práctica docente en su organización y gestión, en el nuevo diseño curricular del año 2007 y que se han evidenciado en nuestro estudio:

Experiencias diversas de prácticas en terreno

Aquí se pone de relevancia la importancia que adquiere el contexto para que las estudiantes vivan, experimenten y puedan analizar múltiples formas de educar, más allá del aula y la institución escolar. A su vez este nuevo escenario formativo amplía su accionar estableciendo nuevas relaciones hacia el exterior, de manera que se incorporan a la formación otros agentes sociales que hasta este momento habían estado ajenos al proceso.

Por otra parte dichas experiencias promueven la construcción del posicionamiento docente que les irá permitiendo reflexionar sobre la propia práctica docente, en el marco de los cambios sociales, políticos, culturales que se plantean en la sociedad de hoy.

Estas experiencias formativas ponen en acción la perspectiva intercultural del currículum que tiene una fuerte impronta en el Campo de la Subjetividad y las Culturas, donde prevalece el reconocimiento de la existencia del “otro” diferente, con otras formas de ser, con otras formas de aprender y de estar en el mundo, razón por lo que muchas veces resulta excluido, lo que afecta y condiciona su constitución como sujeto de derecho.

Es aquí donde entran a jugar en la propuesta formativa los contenidos de la Pedagogía Crítica a través de la asignatura “Pedagogía Crítica de las Diferencias” como espacio nuevo de la formación de los profesores de educación primaria, que busca según nuestra entrevistada (Profesora responsable de la asignatura) “ir revisando la matriz a través de la cual leemos la realidad y actuamos sobre ella... y para eso es necesario leer los discursos y prácticas que están instaladas en nuestras aulas”.

Si bien esta formadora expresó en la entrevista que en los hechos esta asignatura necesitaría de mayor articulación con las prácticas en terreno, es reconocida como muy importante su incorporación al currículum del profesorado, por los contenidos propuestos y la metodología para abordarlos, favoreciendo en las estudiantes el pensamiento crítico para analizar la problemática de la diversidad en la sociedad y la escuela de hoy. Todo para poder avanzar hacia una escuela más democrática e inclusiva. Considerar al profesor de primaria como “agente de una pedagogía de la diversidad”, obliga a prepararlo para comprender y atender a las diferencias sustentado en un posicionamiento político, cultural.

Esta posibilidad en la formación de maestros de primaria la advertimos por primera vez, por lo que enfatizamos su valor.

Para finalizar este punto volvemos a insistir sobre el interés que tiene para las experiencias formativas el trabajo en contextos diversos, tal como lo plantea el currículum.

Lo que se pone en juego aquí no es sólo la enseñanza de “algo” sino cómo las estudiantes en formación miran a los niños, cómo los escuchan, cómo se relacionan con ellos, qué se preguntan. Es importante que se atrevan a vivir la experiencia con todo su ser y a preguntarse por esa realidad, esto constituye un aprendizaje experiencial que sólo se adquiere en contacto con situaciones reales. Estas son experiencias necesarias para la construcción del posicionamiento y la identidad docente. Y tienen mucho valor ya que brindan al decir de Contreras (2010), la posibilidad de ponerse en juego personalmente,

“exponerse”, preguntarse por sí mismo y por la relación con los otros. Es así que este autor afirma “el saber no puede desligarse de la experiencia, necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado” (pág. 68).⁸⁵ Lo expresado por Contreras tiene lugar en la propuesta formativa que estudiamos ya que en las prácticas en terreno, en especial en primer año, se desarrollan actividades de naturaleza social, de educación popular, de animación cultural, entre otras, en zonas urbanas, urbano – marginales y rurales. Estas son oportunidades muy valoradas por las estudiantes porque sienten que las implican con todo su ser.

A partir del análisis realizado tanto de los aspectos emergentes del currículum como de los datos de campo, queda claro que el posicionamiento docente es una construcción que se hace con otros y a través de las experiencias que se llevan a cabo en las prácticas en terreno y en el TAIN, por lo tanto, es una construcción social y no individual que interpela la subjetividad del estudiante y se construye a lo largo de toda la carrera a través de un proceso de reflexión en la práctica. Esta práctica reflexiva implica revisar constantemente los propios actos, sus objetivos, sus saberes, se trata de “la reconstrucción crítica de la experiencia”.

Así mismo la concepción de identidad docente está vinculada con el posicionamiento y se construye a lo largo de toda la vida.

Al respecto Noriega (2008) expresa:

Las experiencias vividas, las imágenes que se reciben de los demás y de uno mismo son múltiples y complejas. La identidad es aquello que las organiza y las integra. En este sentido se habla de la identidad como “núcleo” y es el que permite integración y coherencia en las propias acciones, en las decisiones y en la valoración de la experiencia. (p. 82).

⁸⁵ Contreras, D. (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Reinventar la Profesión Docente. Coordinador Pérez Gómez A. (2010). AUFOP N° 68. Zaragoza, España.

Importante peso de las prácticas en el currículum de formación

A través de sus tres componentes, práctica en terreno, herramientas de la práctica y taller integrador interdisciplinario se organiza el campo de la práctica a lo largo de toda la carrera. De manera progresiva se va ampliando el crédito horario entre primero y cuarto año. Comienza en primero con 96 horas, en segundo 128 horas, en tercero aumenta a 192 horas y en cuarto llega a 288 horas, siempre distribuidas entre trabajo de campo y trabajo en la institución formadora. En total el campo de la práctica posee un crédito horario de 704 horas reloj. De esta cantidad de horas, las prácticas en terreno totalizan 480 hs, las herramientas de la práctica 96 horas y el TAIN 128 horas. El crédito horario total de la carrera es de 2720 horas reloj.

Estos datos ponen en evidencia el peso del campo de la práctica en el currículum de formación y en especial la importancia que el mismo le asigna a las prácticas en terreno.

Sin embargo no es sólo una cuestión de aumentar los créditos horarios, sino que lo que importa es cómo se planifican y cómo se gestionan las experiencias de manera articulada y cómo se distribuyen entre trabajo de campo y trabajo en la institución formadora.

El campo de la práctica docente y su dinámica de funcionamiento.

Enfatizamos aquí que los tres componentes ya citados se articulan entre sí y a su vez con los otros espacios del currículum. En cada año la práctica en terreno toma sentido articulándose con las herramientas de la práctica y a su vez éstas se usan y se ponen en acción en las prácticas en terreno.

Las herramientas de la práctica, con formato de taller, constituyen un espacio curricular nuevo que tiene presencia durante los tres primeros años de la carrera. En estos espacios se trabaja con elementos etnográficos, documentación narrativa y aproximaciones a la

investigación cualitativa (observación, registro, entrevistas, encuestas, análisis de documentos, relatos de vida, entre otros.)

Resulta significativa la incorporación de estos talleres que trabajan con la observación y la entrevista con la finalidad de formar a las estudiantes para indagar la realidad, como así también el dispositivo de la narrativa les permite la construcción del conocimiento profesional, la comprensión y el mejoramiento de la práctica, ya que el contenido de las narrativas posibilita volver sobre la propia práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué, y los para qué. Es por esto que las narrativas contribuyen al proceso de reflexión sobre la práctica y a su mejora, ya que se trata de un proceso metacognitivo que favorece la interpretación de las acciones pedagógicas. Además, la escritura de lo observado, al decir de nuestras entrevistadas, juega un papel importante en la medida que se produce un texto que le da visibilidad. Así mismo la escritura del material obtenido de las entrevistas, recupera la producción del sujeto.

El cuaderno de Bitácora es el soporte de estas narrativas que documentan las experiencias formativas, las que se trabajan y resignifican en las sesiones del TAIN, reconocido por nuestras entrevistadas, en consonancia con lo que el propio diseño establece, como el espacio articulador por excelencia, creado para propiciar el trabajo colectivo entre formadores, estudiantes en formación y co-formadoras de las escuelas asociadas. El conocimiento que allí se produce, surge de los problemas de la práctica y de otras problemáticas, como por ejemplo el aprendizaje de ciertos contenidos de las asignaturas, el planteo de inquietudes de estudiantes, entre otros. Se utilizan distintas metodologías, tales como análisis e interpretación de textos, resolución de problemas vinculados a las problemáticas planteadas, presentación de conclusiones de lo trabajado mediante videos, power point, dramatizaciones, etc. Las observaciones realizadas al TAIN son las que nos permitieron comprender su forma de funcionamiento para lograr un

verdadero encuentro de saberes, que se favorece si se tiene en cuenta que cada uno de los participantes puede aportar sobre lo que sabe y llegar en conjunto a un conocimiento nuevo, a partir de la integración de esos aportes.

Así mismo estos talleres dan cuenta de la importancia que tiene para la formación profesional y la sociedad actual, poner en diálogo a las disciplinas, buscando su complementariedad para abordar la complejidad del conocimiento, cuestión que muchas veces ha sido ignorada. Es importante destacar aquí que no sólo se busca la integración entre las disciplinas para resolver problemas, sino que también es el momento de poner a dialogar pensamientos, ideas y posicionamientos que sostienen las formadoras sobre las problemáticas que se analizan y advertir “cómo están posicionados como colectivo formador” según lo expresa una de las entrevistadas.

En las observaciones realizadas al TAIN descubrimos cómo se llevaba a cabo el intercambio de ideas, cómo cada idea era considerada para refutar o adherir al tema que se analizaba, esto no se hacía en el vacío, sólo de manera teórica, sino que entraban a jugar las situaciones reales de la práctica, que le dan el carácter de compleja.

Tuvimos la oportunidad de asistir a discusiones vinculadas con: ¿cómo entendemos lo simple y lo complejo de una clase?, ¿es lo mismo complejo que difícil?, ¿Por qué seleccionamos las escuelas que seleccionamos para las prácticas? ¿Cómo pensamos las relaciones educativas en un aula?, entre otros.

Este tipo de discusiones se retroalimentan con soportes teóricos y se retoma bibliografía. Es decir que aquí adquiere importancia el trabajo conceptual.

Desde la perspectiva de las estudiantes, el TAIN crea condiciones para la participación, se sienten protagonistas, se acentúa el trabajo grupal y colaborativo, también advierten que crea condiciones para un trabajo conjunto con los profesores de la carrera y los co-formadores, si bien éstos no siempre participan.

También resulta de interés observar cómo las prácticas en terreno, articuladas con las herramientas de la práctica, son resignificadas en cada encuentro del TAIN, en estrecha relación al eje planificado para cada año de la carrera.

El TAIN a nuestro entender es uno de los dispositivos de mayor relevancia en el currículum que analizamos, porque colabora en una perspectiva de formación de profesores comprometida con la complejidad de la práctica pedagógica, ya que posibilita pensar los problemas en toda su complejidad, visualizar el trabajo complementario de las diversas disciplinas y a la vez favorecer el trabajo en equipo de los profesores, quienes asumen un mayor protagonismo.

Articulación del campo de la práctica con los otros campos y materias

En el nuevo diseño curricular se ampliaron los campos de formación, en número de cinco, los que a su vez están integrados por materias, que deben articularse con el campo de la práctica y es lo que permite acordar sobre contenidos, experiencias de práctica, experiencias personales, que se analizan con mayor detalle en el Capítulo 5. Estas articulaciones al decir de alguna de las entrevistadas, es un hecho nuevo, costoso en tiempo y esfuerzo, por lo que no todos los formadores están dispuestos a asumirlo. Es interesante destacar que el campo de los saberes a enseñar, organiza en cuarto año los ateneos, se trata de un nuevo formato curricular en lugar de las asignaturas. Son cuatro en total: Ateneo de Matemática, de Prácticas Sociales, del Lenguaje y la Literatura, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales. Estos espacios curriculares son reconocidos por nuestras entrevistadas como dispositivos integradores de la teoría y de la práctica. Podríamos pensar que éstos operarían al decir de Souto (2007) como dispositivo pedagógico instrumental, que se caracterizan por los acuerdos de personas, tiempos, recursos que permiten crear las condiciones para la producción de transformaciones, tanto en los sujetos como en lo que producen.

Los ateneos han sido utilizados por distintas disciplinas con el propósito de revisar prácticas, discutir casos a la luz de los referentes teóricos, es un espacio de encuentro donde se intercambian saberes y prácticas. Podemos decir que los ateneos son dispositivos pensados para abordar las áreas fundamentales del nivel de educación primaria y que trabajan los profesores directamente en el terreno de la práctica, ya que la actividad que se desarrolla interpela la práctica de las estudiantes con actividades que pueden llevarse a cabo, según lo ejemplifica una profesora entrevistada:

“se puede tomar un caso para analizarlo, que no sea propio de ese grupo, puede ser un caso de la práctica de un docente que se observó, de alguno de esos registros de clases, que circulan, que son de buenas prácticas, no necesariamente tiene que mirar a la propia práctica, ni tampoco debe ser tomado como una evaluación del logro del desempeño de las residentes”.

Sobre la articulación sobre materias una alumna expresa “ver la articulación entre las materias nos permite visualizar que la formación ahora es más integral”.

La forma en que se consigue la articulación entre las materias, con el campo de la práctica queda consignada en los programas de las asignaturas, cuestión que resulta bien interesante porque exige a los formadores, anticiparlas, pensarlas de antemano, planificarlas y coordinarlas. A su vez esto exige el compromiso de llevarlas a la acción. En algunos programas se proponen brindar orientaciones para la acción, se ofrecen elementos teóricos para analizar propuestas didácticas. El programa del ateneo en Ciencias Sociales expresa “es importante entender como docente la relación entre práctica y didáctica como así también entre práctica y teoría. Esto es vital para que los alumnos que transitan las prácticas en terreno puedan alcanzar una práctica transformadora.

Es también importante destacar que los profesores de los ateneos concurren a las escuelas donde se llevan a cabo las residencias para trabajar conjuntamente con los docentes que reciben residentes (maestros co-formadores) y el profesor del campo de la práctica.

El ateneo trabaja colaborativamente e integralmente con la práctica en terreno, por lo que los estudiantes además de analizar casos específicos para el nivel primario, también trabajan las propuestas planteadas en las residencias, diseñando dispositivos de acción para las escuelas asociadas.

De lo expresado queda plasmado que desde la programación existe un compromiso institucional para que las articulaciones se lleven a cabo, sin embargo no en todos los casos se hace efectiva.

Los vínculos entre la institución formadora y las escuelas asociadas

Siempre esta relación resultó compleja. Generalmente ha consistido en la inserción de residentes desaprovechando la instalación de vínculos sistemáticos de enriquecimiento mutuo, a través de proyectos conjuntos con vistas a mejorar la formación docente. Esta responsabilidad compartida redundaría también en beneficio del nivel primario, en la medida que colaboraría en la mejora de su calidad.

Perrenoud (2001) nombra a los co-formadores como “formadores de terreno”, expresa que no son auxiliares de la formación sino que deben tener autonomía profesional y compartir los objetivos del proceso formativo.

En el caso que analizamos encontramos que hay intencionalidad política de la institución formadora de construir espacios de diálogo para difundir el modelo de formación actual y trabajar sobre distintos aspectos a considerar en las residencias, tales como, contenidos a desarrollar, formas de planificar, criterios de evaluación, entre otros.

En una sesión del TAIN las alumnas expresaron: “las maestras no entienden cómo nos están formando y ven que es distinto a cómo ellas fueron formadas”.

Otra situación comentada en un TAIN es la siguiente: “a la hora de planificar para mi práctica me preocupaba cómo iba a hacer con los alumnos/as que tienen tareas adecuadas, que están en algún proyecto de integración y al preguntarle a la maestra del grado, ella me

contesta, que haga de cuenta que ellos no están. Fue terrible para mí escuchar esa respuesta y salí muy angustiada del aula”.

Estas experiencias que se analizan en el TAIN ponen de manifiesto que hace falta trabajar con las escuelas asociadas, como por ejemplo debatir cómo desde el currículum de formación se concibe la atención a las diferencias en el aula compleja de hoy y en qué se fundamenta. Aquí vemos cómo se ponen en juego las marcas de las tradiciones formativas y señalan la necesidad de trabajar con las escuelas asociadas sobre temáticas clave de la formación.

Es importante destacar que las escuelas asociadas están invitadas a participar del TAIN y son las mismas residentes y profesoras las que convocan a directores y co-formadoras a los encuentros, pero la superposición de horarios y tareas en la mayoría de los casos obstaculizan su asistencia. Es evidente que si participaran de estos encuentros podrían llegar a comprender mejor la importancia de su trabajo en la formación de los futuros docentes.

Problemáticas que surgen en la implementación del campo de la práctica docente

Del informe de evaluación al que tuvimos acceso surge que esta evaluación se realizó en tres etapas que fueron detalladas en el capítulo cinco.

Se desprende de lo que expresa el documento que la evaluación formó parte de un proceso participativo que se sostuvo desde la elaboración de la propuesta curricular.

Los principales problemas encontrados en la implementación de la propuesta formativa se expresan de la manera siguiente:

- El instituto formador no asegura la gestión del currículum en toda su complejidad.

Hace falta revisar la organización curricular, cómo se llevan a cabo las prácticas de la enseñanza y de la evaluación entre otras. También se hace necesario brindar

mejores condiciones para posibilitar las articulaciones y el trabajo en equipo de los formadores, tal como lo establece el diseño.

- Necesidad de promover un análisis crítico de las modalidades de evaluación y acreditación que se llevan a cabo en la formación.

Se observa que existen prácticas de evaluación y acreditación de saberes propias de un modelo homogeneizador, que no ha cambiado pese al cambio de enfoque del currículum.

- Necesidad de crear condiciones de factibilidad para el desarrollo de las prácticas en terreno.

Es compleja la planificación de las experiencias prácticas en diferentes contextos, se necesita de mayor tiempo de trabajo por lo que algunos formadores plantean trabajar más en el aula con variedad de dispositivos, entre otros, material audiovisual, estudio de casos, narraciones de prácticas, lo que sería a nuestro entender, un retroceso. La variedad de experiencias prácticas como así también la interacción con otros sujetos es irremplazable en la tarea formativa.

- Diferencia de criterios entre institución formadora y escuelas asociadas.

Lo que emerge de la evaluación es la diferencia de enfoques pedagógicos, criterios y expectativas entre la institución formadora y las escuelas asociadas a la práctica. Expresan estudiantes y docentes que uno de los grandes problemas es el desfasaje que existe entre cómo se le enseña a planificar desde la institución formadora y cómo lo hacen en las escuelas asociadas, por lo que también aflora que el enfoque pedagógico didáctico y epistemológico del diseño curricular vigente no es manejado por las escuelas asociadas, cuestión que genera contradicciones a la hora de las prácticas en terreno y las residencias.

- Insuficiente formación de los docentes responsables de las prácticas en terreno. La evaluación ha evidenciado que la formación de docentes adolece en algunos casos de falta de especificidad en la preparación para las tareas propias de la actividad

profesional, destinadas al nivel para el cual forman. En las instancias de evaluación surgen cuestionamientos acerca de los criterios que se aplican en la selección de docentes y/o concursos para acceder a estos cargos.

- Necesidad de horas rentadas para posibilitar el trabajo interdisciplinario.

Se reclama la asignación de horas para llevar a cabo esta tarea, actualmente se renta con una hora reloj y las sesiones del TAIN tienen una duración de cuatro horas. Por otra parte la coordinación y articulación entre profesores para llevar adelante lo previsto insume muchas horas que no están rentadas.

- Necesidad de más discusión sobre la propuesta formativa y normas académicas, al interior de la institución formadora y de las escuelas asociadas.

No son comprendidas por todos los profesores las características del nuevo diseño curricular. Como así tampoco las normas académicas. Tampoco los estudiantes están bien informados sobre este particular, observándose que su desconocimiento y/o falta de información ha incidido en decisiones erradas afectando negativamente su trayectoria formativa.

Fortalezas que identifican los entrevistados.

- Las prácticas en terreno desde primero a cuarto año, planteadas de manera progresiva y gradual a lo largo de todo el trayecto formativo son muy valoradas por profesores y estudiantes.
- Los nuevos formatos curriculares favorecen la articulación con el campo de la práctica docente, permiten a los estudiantes mayores oportunidades para discutir e intervenir en propuestas participativas y en trabajo colaborativos con pares, formadores y co-formadores.

- La práctica reflexiva que se lleva a cabo en distintos espacios curriculares y con diversas estrategias es clave en la construcción del posicionamiento docente y la identidad docente.
- El TAIN es muy valorado como dispositivo de trabajo interdisciplinario por toda su potencialidad. Es un espacio potencial donde tienen lugar los saberes y la producción grupal y ofrece la oportunidad de crear vínculos, de interactuar con otros, de escuchar distintos puntos de vista que ayudan a mejorar lo propios y a ampliar la mirada para comprender los problemas en toda su complejidad. En términos de Souto (2003) es capaz de dar lugar a lo nuevo, a lo no previsto, en síntesis es un creador de posibilidades y por eso puede denominarse espacio potencial.

A modo de cierre y apertura

Los procesos de cambio no son nuevos en educación, tampoco lo son los discursos acerca de la complejidad de la práctica docente, de la necesidad de articulación teoría práctica, entre otros. Sin embargo se requiere de un enfoque del cambio que reconozca este hecho y lo lleve a la práctica de la formación.

En este sentido, el diseño curricular estudiado, sostiene una propuesta coherente y bien fundamentada en un paradigma articulador e integrador de la formación con una impronta social, política y cultural.

También sabemos que los procesos de cambio no son estáticos ni uniformes, son procesos complejos donde se desarrollan conflictos, luchas de poder, es por esto que cualquier simplificación al respecto resulta ingenua. Es por esta razón que el cambio necesita de estructuras institucionales lo suficientemente fuertes y flexibles para sortear las dificultades, orientar las mejoras necesarias y consolidar los aspectos positivos de lo logrado.

La viabilidad y efectividad de estos procesos radica en el nivel de implicación de los actores de la formación docente, pero así mismo es imprescindible la existencia de un liderazgo institucional que legitime y potencie el cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- **Libros**

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio.* (p.72). Rosario: Laborde.

Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias* Buenos Aires: Paidós

Anijovich, R. (2014). *Gestión una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad.* (pp.89-98). Buenos Aires: Paidós

Bourdieu, P. (comps). (2005). *El capital cultural, escuela y espacio social.* (p.134, 140) Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva.* (p.191) México: Grijalbo

Casado Muñoz, R y Lezcano Barbero F. (2012). *La educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado perspectivas del futuro.* Magisterio del Rio de la Plata.

Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción Crítica a la didáctica.* (pp.9-.20) Madrid: Akal. Ediciones

Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente.* (p.15-47). Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

De Alba, A. (2006). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas.* (pp.59-74). Argentina: Miño y Dávila Editores S.R.L.

Duhalde, M. coord. (2009). *Investigación Educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones.* (pp.115-124). Colectivo Argentino de Docentes que hacen investigación desde la escuela, 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico

Elichiry, N. (1994). *Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias* en AA.VV., *El niño y la escuela*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Farahmandpur, R. (2005). *Prólogo a la cuarta edición*, en P. McLaren (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI

Foucault, M. (1991) *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta

Foucault, M. (1996a). *Tecnologías del yo*. En: M. Morey (org), *Tecnologías del yo* (pp. 45-94). Barcelona: Paidós/ICE - UAB. (Orig. 1982.)

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*, 11a. ed., México: Siglo XXI

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. (pp. 171-178). Barcelona: Piados

Giroux, H. y P. McLaren (1998). *Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia*, (pp. 137-170) en *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila

Glaser y Strauss (1967). *Grounded Theory* en Strauss & Corbin (1990). *La Teoría Fundamentada*. cap.5 (pp.101-115)

Goetz J. LeCompte M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Kemmis, S. (1988). *Hacia la teoría crítica del currículum*. cap.3 (pp.78-93), en *El Currículum más allá de la reproducción*. Madrid: Morata

Kemmis, S. (1999). *La investigación- acción y la política de la reflexión*. cap. IV. (pp.95-118) en Angulo Rasco, J.F.; Barquín Ruiz, J y Pérez Gómez, A. (ed.) (1999) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. Ediciones

Lucarelli (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ludngren, U. (1992). *Teoría del Curriculum y escolarización.* Madrid: Morata

Morín E. (1999a). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformar el pensamiento.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Marcelo García, C. (1997) *La naturaleza de los procesos de cambio en Asesoramiento curricular y organizativo en educación.* Barcelona: Ariel.

Morín, E. (1999b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Buenos Aires: Nueva Visión

Muñoz R. y Barbero F. (2012). *Educación en la escuela Inclusiva: Formación del profesorado y perspectivas de futuro.* (pp.232 -254) España: Magisterio.

Nicastro, S y Greco, M. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Rosario: Homo Sapiens

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Ed. Graó

Ricœur, P. (2006) *Caminos del reconocimiento.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Rojas Soriano, R. (1990). *Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica.* (p.29) México: Plaza y Valdés.

Sanjurjo L. (Coord.)(2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Rosario: Homo Sapiens

Sirvent, M.T. (1999). *Cultura Popular y Participación Social.* Ed. Buenos Aires.: Miño y Dávila

Souto, M (2007) *Introducción....* (p.13-26) en Yuni, J. (2009).*La formación docente complejidades y ausencias. Complejidad y Formación Docente*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor

Stenhouse, L. (1981).*Investigación y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata

Taylor, S. y Bodgan, R. (1990).*Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. (p. 50). Buenos Aires: Paidós.

Stolkiner, A. (1994). *De interdisciplinas e indisciplinas*, en AA.VV., *El niño y la escuela*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo* 2º ed. cap.1 (pp.4-7), cap.4. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.

Touraine A. (2006).*Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy* (pp.13-18), (pp.257, 258) Francia. Paidós Ibérica

Vieytes, R. (2004).*Metodología de la Investigación. En organizaciones, mercado y sociedad*?. (cap.4, p.168) Argentina: De Las Ciencias.

Yuni, J. y Urbano, C. (1999).*Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación Etnográfica e investigación acción*. (p.185) Editorial Brujas. Córdoba. Argentina.

- **Artículos y publicaciones**

Achilli, E. (2008) *Formación docente e interculturalidad* Conferencia. (pp.121-138) Revista Diálogos pedagógicos Año VI, No 12.

Andreu Abella I., García Nieto, Pérez C. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo. Componentes claves de Grounded Theory*. Cuadernos sociológicos 40 cap. 2, pp. 53-79. Centro de investigaciones sociológicas, Madrid.

Arnaiz Sánchez, P. (2009). *Buenas prácticas de educación inclusiva*. Congreso Nacional de Buenas Prácticas en Educación Diversidad y Empleo. Universidad de Murcia.

Arnaiz Sánchez, P. (2010). *Formación del profesorado*. Material del curso realizado en junio 2010 en la UNSL.

Barco, S. (2006) Trabajando con documentos curriculares Revista Voces, AEALC, Montevideo, año X, N° 21.

Bernstein, B. (1985). *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*, en revista Colombiana de Educación. 1er Semestre.

Birjín, A. y Pineau, P. (1999). *Son como los chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente*, en cuadernos de educación, Año 1-No 2. Buenos Aires

Contreras Domingo, J. (2009). Material correspondiente al Curso de Posgrado en Pedagogías de las diferencias dictado por el Área de Educación de la FLACSO bajo la misma coordinación académica desde agosto 2008. Clase N° 1.-

Contreras Domingo, J. (2010) *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal*. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (pp.61-81) Departamento de Didáctica y Organización Educativa Facultad de Formación del Profesorado Universidad de Barcelona

Giordano, M.F. (2000) El lenguaje de las prácticas. Un desafío para la formación de los docentes. En Formación de formadores en América Latina. Teorías pedagógicas y políticas educativas. Cuaderno serie Latinoamericana de Educación AÑO II. Coedición de la Universidad Pedagógica Nacional Colombia-UNSL Argentina.-

Giroux, H y Mc Laren, P (1986). *Formación docente y las políticas de contratación: el caso para la educación democrática* en *Harvard Educational Review*, vol. 56, N° 3, pp. 213-239

Glaser y Strauss (s.f) "El descubrimiento de la teoría de base". Chicago. Aldine Publishing.

González Velasco, J.M. (2009). *El aula-mente-social como constructo didáctico complejo La metacognición bajo el enfoque de la complejidad*. Curso de transcomplejidad. Universidad Edgard Morín- México

González Velasco, J.M. *Reflexiones iniciales sobre la concepción del diseño y desarrollo curricular en un mundo contemporáneo y complejo*. Miembro de la red Mundial de complejidad. Investigador del instituto internacional de integración. E: /González, J. reflexiones sobre diseño_curricular.htm

Guyot, V. (1999). *La enseñanza de las ciencias*. Revista Alternativas, publicación periódica del LAE-UNSL, año IV, No 17, San Luis, Argentina

Huergo, J (2003). *El reconocimiento del universo vocabular y la pre alimentación de las acciones estratégicas*. Centro de comunicación/educación. La Plata.

Davini, M.C (2008). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Área de Desarrollo Curricular Dirección Nacional de Formación e Investigación Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Elichiry, N. (2007). *Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias*, en AA.VV., *El niño y la escuela*, Espósito, R (1994). Buenos Aires: Nueva Visión

Granata, M.L (2005) *La respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Discursos y prácticas*. Revista Educación y pedagogía. VOL. XVII No. 41(pp41-52)

Huergo, J (2007). *La comunicación en la educación: Coordinadas desde América Latina* Año III, No 7, mesa I, (pp. 35-52) en <http://www.fisec-estrategias.com.ar>. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Huergo, J. y otros (1997). *Una estrategia de formación docente centrada en la práctica*, en Revista Oficios Terrestres, No2.La Plata, UNLP.

Lucarelli (2003). Teoría y práctica como innovación en la docencia, investigación y actualización pedagógica. Cuadernos de Investigación N°10. Buenos Aires. UBA. FFyL. IICE.

Parrilla Latas, A (1999). *Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad* Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, No 3 y 2, Universidad de Sevilla

Rockwell, E. (1985). *La enseñanza implícita en el quehacer del maestro.* (pp.125-130) en Rockwell, E. (comp.). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente.* México: SEP/El Caballito.

Sirvent, M.T. (1997). *Breve diccionario Sirvent.* Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Sirvent, M.T. (1998). *Los diferentes modos de operar en investigación social.* Publicado En Cuadernos del Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Bs As.

Sirvent, M.T. (1999). *Cuadernos comparativos entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación.* En Cuadernos del Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Skliar, C (2007). *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa*-Panel sujetos y contextos de la investigación educativa. Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza, 2007

Skliar, C. (2008). *¿Que pretendemos con la idea de diversidad? ¿Qué pretende la idea de diversidad con nosotros.* Comunicación presentada en el Encuentro Inspectorial de Equipos de Gestión y Conducción Escolar. Construyendo una escuela inclusiva. FLACSO

Tadeu da Silva, T. (1998). *Cultura y Currículum como prácticas de significación* En revista de Estudios del Currículum. (Vol 1, No1) Barcelona: Pomares Corredor,

Trinidad, A., Carrero V. y Soriano, Rosa M. (S.F) *Grounded Theory. La construcción de la teoría. Elementos de la teoría fundamentada*. Cuadernos metodológicos 37. cap.2, pp.23 - 58.-

- **Documentos oficiales**

Diseños Curriculares para la educación superior. Profesorado de educación primaria. Resolución N° 4154/07.DGCy Educación. Provincia de Buenos Aires.

Ley de Educación Superior N° 24521/95

Ley Nacional de Educación N° 26206/06.República Argentina

Ley Provincial 13688/07-Provincia de Buenos Aires

Instrumento de Evaluación Integral de la Formación Docente Evaluación de Estudiantes 2014, p.12

Plan Nacional de Formación Docente (2007)

Lineamientos Curriculares Nacionales Institutos Nacional de Formación Docente (INFOD)-2007

Evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial. Informe nacional sobre los profesorados de educación inicial y primaria.Serie. Evaluación integral de la formación docente. Año2013.ISFD. Ministerio de Educación.-

Resolución CFE No 23/07

Resolución. CFE No 24/07. La misma aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y enmarca en el punto 8 del Capítulo V el “Desarrollo y evaluación curricular” describiendo las características que asumen las acciones evaluativas.

Resolución CFE N° 74/08 ANEXO I Capítulo VI. Titulaciones para las carreras de Formación Docente (sustituye el capítulo aprobado por Resolución CFE N° 24/07)

Resolución N° 3655/07.Marco General de Política Curricular. Provincia de Buenos Aires.

- **Tesis e investigaciones**

Cura, R. (2009). *La articulación entre teoría y práctica en la formación inicial de profesores*. Tesis de Maestría en gestión de proyectos educativos Defensa aprobada: 30 de Julio de 2010 Ciudad de Buenos Aires. Universidad CAECE – FUNDEC

González, J. (2009). *La Evaluación basada en la investigación como teoría de aprendizaje y enseñanza metacomplejo generadora de conocimiento*. Tesis Doctoral. Universidad Mayor de San Andrés y la Universidad de Bremen .Alemania.

Huergo, J. (2005).*Hacia una Genealogía de Comunicación / Educación. Rastreo de algunos anclajes político culturales*. Tesis de Maestría en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales. PLANGESCO publicada por la Editorial de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, Argentina.

Menghini, R (2013). *La formación práctica en instituciones formadoras de docentes en la Argentina*. En revista Guarulhos (v. 1, N°1, p. 40-63). Universidad Nacional del Sur

Noriega, J. (2007).*La identidad profesional docente*. Trabajo de tesis para optar al grado de Magister en Educación Superior. UNSL.

Ochoa, S. (2007) Tesis de maestría: “*La escuela de la diversidad: educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones*” Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana Santa María de la Rábida. Ecuador

Sales Ciges, A. (2006) *La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(3), (pp 201-217) Facultad de Ciencias Humanas y Sociales Depto. Educación. Castellón

Skliar, Carlos (2007) *Imágenes y discursos de la diferencia en la escuela*. CONICET

- **Diccionarios**

Castello (2005).*Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*, (pp.36-37) Buenos Aires: Altamira

- **Otros documentos**

Álvarez, C. y Cometa A. (2010).*Formación de formadores: Una perspectiva crítica en escenarios complejos*. Trabajo final integrador. Carrera de posgrado Especialización en Educación Superior .UNSL

Barco, S. (2006).Trabajo para la provincia de Buenos Aires.*Otra vuelta de tuerca: revisitando documentos curriculares y prácticos en la formación docente. ¿Es que hay algo distinto?* Módulo: Curriculum y desarrollo curricular. Susana Barco. Carrera de posgrado Maestría en Educación Superior. Cohorte 2008.UNSL

Carta de Fortaleza para una educación transformadora. Los siete saberes necesarios para la educación del presente propuestos por Edgard Morín. UNESCO 2010.

BIBLIOGRAFIA

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. España: Taurus.
- Carr, W. y S. Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- De Alba, A. (2007) *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, IISUEUNAM Plaza y Valdés.
- Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Edit. Buenos Aires: Kapeluz.
- Foucault, M. (1978) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. España: Siglo XXI
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y Métodos*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Hegarty S y Poklington K. (1989). *Programas de integración: Estudios de casos de integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. (p.65) México: Grijalbo
- Laclau, E. y Chantal M. (1987). *Hegemonía e estrategia socialista*. (p. 119) Madrid: Siglo XXI.
- Morín, E. (1986). *El método*. (Vol. III, p.36). Madrid: Catedra
- Morín, E. (1992) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Parrilla, A. (1997) *El Apoyo en la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Rockwell, Elisie (2009) *La experiencia etnográfica-Historia y cultura de los procesos educativos*. (pp. 17 -29; 41 -53). Buenos Aires: Paidós

Terigi, F. (2008). *Lo mismo no es lo común*. (pp.209-214) en Frigerio, G y Diker, G. (comps) (2008). *Educar: Posiciones a cerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante editorial

Touraine, A. (1994) "Crítica de la modernidad". Fondo de cultura económica

ANEXOS

ANEXO I

Cuadro 1: Estructura del Diseño Curricular 2007-Profesorado de educación primaria.

1º Año Primaria

ESTRUCTURA CURRICULAR

Campo de Actualización Formativa					
Taller de lectura, escritura y oralidad (64)		Taller de pensamiento lógico matemático (64)		Taller de definición institucional (64)	
Campo de la Práctica Docente					
Campo de la Subjetividad y las Culturas		Práctica en terreno: Experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad (32)		Campo de los Saberes a Enseñar	
	Psicología del desarrollo y el aprendizaje I (64)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Ciudad educadora</i> (32)			Corporeidad y motricidad (32) Arte y educación (64)
		<i>Herramientas:</i> Educación social y estrategias de educación popular (32)			
Filosofía (64)		Didáctica general (64)		Pedagogía (64)	
Campo de la Fundamentación					
Análisis del mundo contemporáneo (32)					

Total de horas: 672 hs.

Diseño Curricular para la Educación Superior | 95

Fuente: extraídos del Diseño Curricular Para la Educación Superior. Profesorado del Nivel Primario 2007. (p.95).Provincia. Buenos Aires.

Estructura del Diseño Curricular 2007.Segundo año Profesorado de educación primaria

96 | Dirección General de Cultura y Educación

2º Año Primaria

Campo de la Práctica Docente				
Campo de la Subjetividad y las Culturas		Práctica en terreno: En instituciones educativas (distintos ámbitos: urbano, suburbano, rural) (64)	Educación artística (64) Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura I (64)	Campo de los Saberes a Enseñar
	Psicología del desarrollo y el aprendizaje II (64) Psicología social e institucional (32) Cultura, comunicación y educación (32)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Espacio escolar y realidad educativa</i> (32)	Didáctica de las Ciencias Sociales I (64) Didáctica de las Ciencias Naturales I (64) Didáctica de la Matemática I (64)	
		<i>Herramientas:</i> Aproximación y análisis cualitativo institucional (32)		
Teorías sociopolíticas y educación (64)		Didáctica y curriculum de Nivel Primario (64)		
Campo de la Fundamentación				

Total de horas: 704 hs.

Fuente: extraídos del Diseño Curricular Para la Educación Superior. Profesorado del Nivel Primario2007. (p.96).Provincia. Buenos Aires

Estructura del Diseño Curricular 2007.Tercer año Profesorado de educación primaria

3º Año Primaria

Campo de la Práctica Docente				
Campo de la Subjetividad y las Culturas		Práctica en terreno: En el aula, en el nivel de formación (128)	Educación Física escolar (64) Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II (64)	Campo de los Saberes a Enseñar
	Configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria (32) Medios audiovisuales, TIC's y educación (32)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Relación educativa</i> (32)	Didáctica de las Ciencias Sociales II (64) Didáctica de las Ciencias Naturales II (64)	
		Herramientas: Investigación en y para la acción educativa (32)	Didáctica de la Matemática II (64)	
Historia y prospectiva de la educación (64)		Políticas, legislación y administración del trabajo escolar (64)		
Campo de la Fundamentación				

Total de horas: 704 hs.

Fuente: extraídos del Diseño Curricular Para la Educación Superior. Profesorado del Nivel Primario 2007. (p.97).Provincia. Buenos Aires

Estructura del Diseño Curricular 2007. Cuarto año Profesorado de educación primaria

98 | Dirección General de Cultura y Educación

4º Año Primaria

Campo de la Práctica Docente				
		Práctica en terreno: En el aula, en el nivel de formación (256)	Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Lite- ratura (64)	
Campo de la Subjeti- vidad y las Culturas	Pedagogía crítica de las diferencias (32)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Posicionamiento docente</i> (32)	Ateneo de Ciencias Sociales (64) Ateneo de Ciencias Naturales (64) Ateneo de Matemática (64)	Campo de los Saberes a Enseñar
Reflexión filosófica de la educación (32)		Dimensión ético-política de la praxis docente (32)		
Campo de la Fundamentación				

Total de horas: 640 hs.

Trayectos Formativos Opcionales
Espacios de definición institucional (160) (En estas horas se considera el Taller propedéutico de opción y definición institucional)

Título: PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Carga horaria total: 2816 horas
Para el cálculo de los Módulos semanales debe dividirse el número total de horas por 32. Así, a 32 horas corresponde 1 Módulo semanal; a 64 horas: 2 Módulos, etcétera.

Fuente: extraídos del Diseño Curricular Para la Educación Superior. Profesorado del Nivel Primario2007. (p.98).Provincia. Buenos Aires

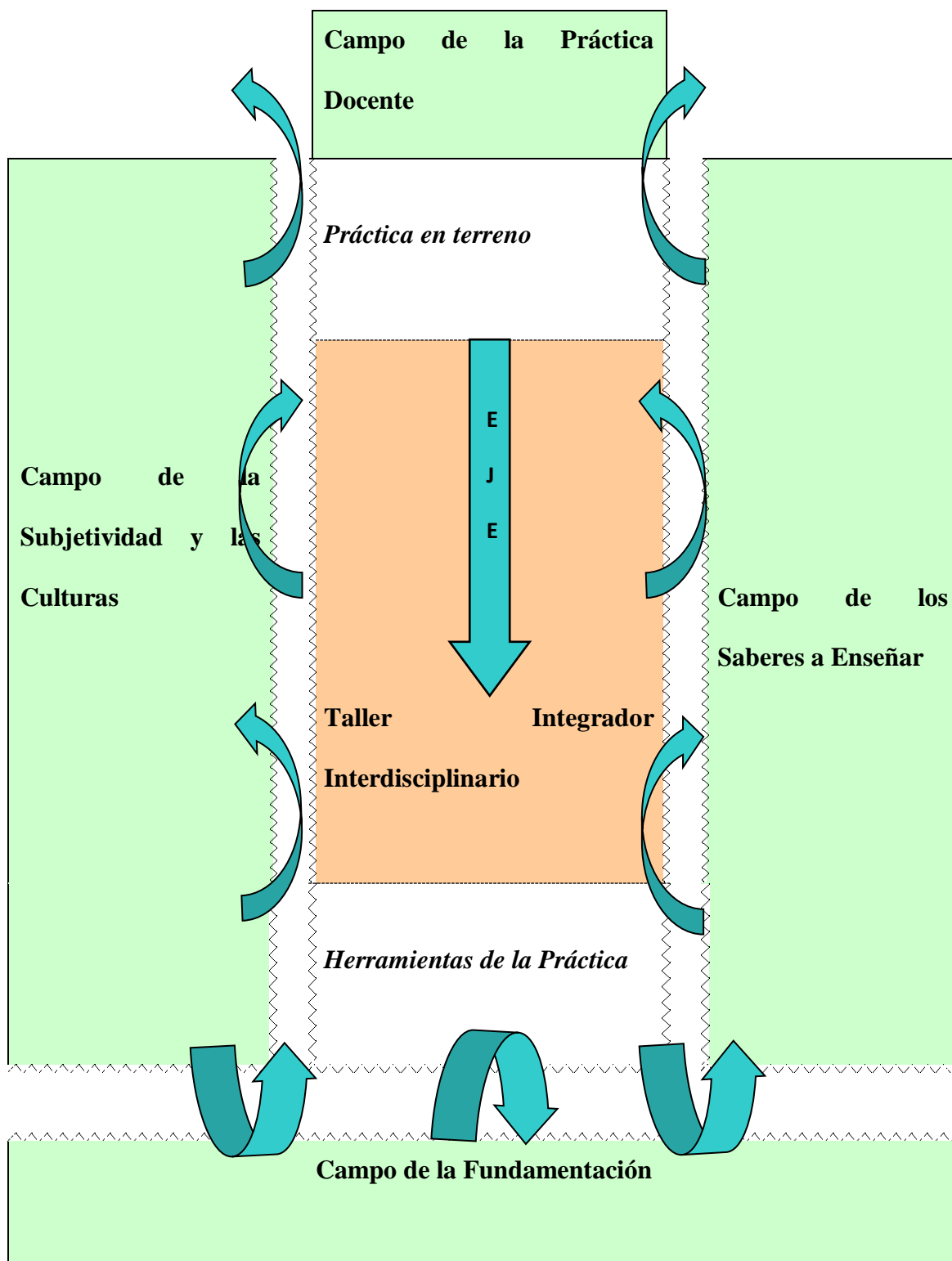



Gráfico 1: “Representación del campo de la práctica como eje vertebrador”

Fuente: Extraído del Diseño Curricular 2007. Profesorado del nivel primaria. (p.34)


Cuadro 2: COMPONENTES DEL CAMPO DE LA PRACTICA Y CREDITOS HORARIOS.

AÑO	PRACTICA EN TERRENO	HERRAMIENTAS DE LA PRACTICA	TAIN	CREDITOS HORARIOS
<p>1ERO</p> 	<p>-Se dice que es una experiencia social en el campo sociocultural de la comunidad.</p> <p>-Propósito: tiene que ver con las vinculaciones que el futuro docente pueda hacer en ese campo como primer acceso de la práctica docentes desde la comprensión y el posicionamiento que empieza a construir en el campo educativo.</p> <p>-Contenidos:(Como espacio de aprendizaje los estudiantes realizan)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico socio comunitario: Se identifican, caracterizan los diferentes contextos de aprendizaje y sus problemas. • Análisis interpretativo de la realidad abordada. • Espacios no formales de circulación de saberes. • Articulación con espacios sociales que trabajan con las temáticas o problemáticas de la niñez.(D.C. pag.107) 	<p>-Documentación, narrativa de experiencias y estrategias de educación popular en organizaciones y espacios socio comunitarios, aproximando a un enfoque etnográfico: observación participante y entrevista abierta y no formal.</p> <p>-Propósito: Comprometer al trabajador de la educación con los objetivos populares de transformación de las relaciones sociales de dominación.</p> <p>-Contenidos: +El cuaderno de bitácora †Tensiones entre lo estatal, lo público y lo popular. Concepto de pueblo y de ciudadano. Pedagogía social y educación popular.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El carácter político de la educación popular. Cultura, política y poder popular. • El conocimiento, su relación con el poder y la construcción de subjetividades e identidades. • Carácter educativo de las organizaciones y espacios sociales y comunitarios. Identidades y educación popular. • Breve historia del campo de la educación popular en América Latina. • Producción social del conocimiento: experiencias de educación popular en América Latina y en la Argentina actual. • La educación popular no es un tipo de educación enfrentada, marginada o ajena al sistema educativo formal, sino que debe aportar a la 	<p>-El eje del Taller integrador interdisciplinario es Ciudad educadora.</p> <p>-Propósito: es percibir y reconocer que la educación se halla descentrada de la escuela y que constituye un campo más amplio que el sistema educativo.</p> <p>- Contenidos: No están prescriptos surgen de las necesidades manifiestas en la práctica, pero si plantea una orientación de su tratamiento. Análisis y reflexión de la vinculación entre ciudad y educación reconociendo espacios sociales referenciales en la formación subjetiva y ciudadana (organizaciones populares, movimientos sociales, medios de comunicación, grupos juveniles, espacios ligados a nuevas expresiones estéticas, a las iglesias, a perspectivas de género, a etnias e identidades aborígenes, etcétera).</p>	<p>TOTAL</p> <p>HORAS</p> <p>RELOJ</p>

↑	<p>Créditos horarios: 32 horas reloj distribuidas entre el trabajo de campo y el trabajo en la institución. (D.C. pag.95)</p>	<p>re significación de la educación pública y común que imparte el sistema.(D.C. pag.108)</p> <p>Créditos horarios: 32 horas reloj distribuidas entre el trabajo de campo y el trabajo en la institución (D.C. pag.95)</p>	<p>Créditos horarios: 32 horas reloj distribuidas entre el trabajo de campo y el trabajo en la institución. D.C. pag.95)</p>	<p>96</p>
<p>2DO.</p> <p>↓</p>	<p>-La práctica se lleva a cabo en instituciones escolares.</p> <p>-Propósito: identificación, caracterización y problematización de instituciones escolares formales en diferentes ámbitos: urbanos, suburbanos y rurales (caracterización pedagógica, social, cultural y organizativa).</p> <p>-Contenidos: +Interculturalidad y multilingüismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos institucionales en contextos. • Análisis e interpretación de la realidad de las diferentes instituciones educativas observadas. • Espacios formales de circulación de saberes: la escuela(D.C. pag.121) 	<p>-La Herramienta de la práctica en 2º Año es un taller de “Aproximación y análisis cualitativo institucional”</p> <p>-Propósito: Que las estudiantes en formación realicen abordajes interpretativos de la institución educativa desde una perspectiva cultural.</p> <p>-Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos de investigación cualitativa: observación, registro, entrevistas, encuestas, análisis de documentos y fuentes, relato de vida, grupos focales. • Investigación a partir del recorte de un problema: formulación de un problema, elaboración de hipótesis. Sustentación y análisis de la información(D.C. pag.122) 	<p>-El eje del Taller integrador interdisciplinario es Espacio escolar y realidad educativa.</p> <p>-Propósito: Reconocimiento del espacio diseñado (o prescripto) para los distintos actores educativos y para las interacciones escolares; el espacio efectivamente recorrido por ellos (según o más allá de lo diseñado y prescripto); y del espacio representado, y significados desde las ideas que se tienen sobre los ámbitos donde los actores interjuegan.</p> <p>-Contenidos: Las problemáticas que se plantean en el TAIN se orientan a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La cultura escolar atendiendo a las costumbres, ritualidades y rutinas escolares, emblemas, símbolos, ritos obstruccionales, ficciones, lógicas de organización, actos escolares, sentidos del tiempo cíclico y real, creencias, mitos, historias institucionales. (D.C. pag.121) • El orden microsocioal (la escuela como “ventana de la sociedad”) , posibilidades y barreras de la escuela para las relaciones sociales, lazos sociales, conflictos, malestares, las desigualdades y la fragmentación, las exclusiones o las expulsiones y las discriminaciones a determinados sujetos. • El contexto de la comunidad donde está la escuela, condiciones socioculturales del barrio o la ciudad, las familias, las organizaciones, las instituciones y los movimientos que interpelan a los niños/as y sus familias, los estereotipos provenientes del “afuera”, los servicios, las ofertas y los consumos culturales, 	<p>TOTAL</p> <p>DE</p> <p>HORAS</p> <p>RELOJ</p>

↑	<p>Créditos horarios: 64 horas reloj distribuidas entre el trabajo de campo y el trabajo en la institución. (D.C. pag.96)</p>	<p>Créditos horarios: 32 horas reloj distribuidas entre el trabajo de campo y el trabajo en la institución. (D.C. pag.96)</p>	<p>otros (D.C. pag.122)</p> <p>Créditos horarios: 32 horas reloj distribuidas entre el trabajo de campo y el trabajo en la institución. (D.C. pag.96)</p>	<p>128</p>
3ERO	<p>-La práctica es realizadas en las aulas de escuelas primarias.(primer y segundo cuatrimestre)</p> <p>-Propósito: El reconocimiento de las estudiantes en formación de que el aula es un espacio complejo.</p> <p>- Abordar la problemática educativa, particularmente la enseñanza y las relaciones educativas entre los actores, en el aula de Nivel primaria orientadas al desarrollo de la práctica de la enseñanza.</p> <p>-Realización de las practicas atendiendo a diferentes contextos, no sólo urbanos y rurales, sino los surgidos de distintas modalidades: Educación rural, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación en contextos de privación de libertad y otras.</p> <p>-Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La complejidad del aula. • El aula como espacio de circulación de saberes. • Las propuestas didácticas: caracterización y análisis. • Elaboración e implementación de propuestas en función del diseño curricular respecto del grupo y la institución. (D.C. pag.133) 	<p>-Taller de “Investigación en y para la acción docente”</p> <p>-Propósito:</p> <p>- Trabajar los rudimentos de la metodología de investigación-acción, con el fin de recuperar el sentido del conocimiento sistemático del aula y el hecho educativo áulico, tendiente a la toma de decisiones y la acción docente. (D.C. pag.134)</p> <p>-Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procesos de investigación sobre la propia práctica: observación y registro. • La práctica reflexiva como práctica grupal. • La reflexión antes, durante y después de la acción. • Análisis y reflexión grupal de las prácticas implementadas en el aula. • Elementos de sistematización de prácticas. • Construcción cooperativa de propuestas alternativas. • Escritura de crónicas de clase y su análisis reflexivo.(D.C. pag.134) 	<p>-El eje del TAIN es la Relación educativa:</p> <p>-Propósito:</p> <p>-Replantear las diferentes perspectivas que tuvo y tiene hoy este eje fundamental del accionar docente que es la relación educativa.(D.C.pag.133)</p> <p>-Entender que esta no es solamente la relación docente – alumno/a en el ámbito del aula, sino que debe extenderse a un sistema de relaciones contextuales más amplias que engloban y otorgan sentido a las relaciones sociales del aula, pero también a las relaciones entre la escuela y la sociedad.(D.C. pag.134)</p> <p>-Contenidos</p> <p>El análisis de la relación educativa desde tres dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la relación intersubjetiva en el aula: la comunicación educativa, la relación adulto-niño/a, la horizontalidad asumiendo la asimetría educativa, el diálogo como encuentro ligado con la praxis; • la relación enseñanza-aprendizaje-contenidos: los nuevos sentidos de la enseñanza (no reducidos a una cuestión metodológica), el reconocimiento de las nuevas condiciones y modos del aprendizaje, los significados complejos del contenido (desnaturalizando los “contenidos científicos” y 	<p>(TOTAL</p> <p>DE</p> <p>HORAS</p> <p>RELOJ</p>

↑	<p>-Créditos horarios: 128 horas reloj distribuidas entre el trabajo de campo y el trabajo en la institución. (D.C. pag.97)</p>	<p>-Créditos horarios: 32 horas reloj distribuidas entre el trabajo de campo y el trabajo en la institución. (D.C. pag.97)</p>	<p>multiplicando los contenidos culturales);</p> <ul style="list-style-type: none"> • la relación entre los docentes: la construcción 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. (D.C. pag.134) <p>-Créditos horarios: 32 horas reloj distribuidas entre el trabajo de campo y el trabajo en la institución (D.C. pag.97)</p>	<p>192</p>
4TO.	<p>La práctica es la residencia de la práctica docente. El diseño orienta a que el alumno/a deberá realizar la residencia en el nivel Primario y de ser posible en Instituciones y contextos socio culturales diferentes.</p> <p>-Propósito: Retoman las practicas del aula anterior, el aula como espacio complejo sus relaciones educativas y la deconstrucción y construcción del posicionamiento docente frente a la enseñanza.</p> <p>-Contenidos:</p> <p>1-Elaboración e implementación de un proyecto de residencia según el recorte de la realidad que oriente la unidad didáctica. 2-Characterización del grupo áulico. Diferencias entre contextos donde se llevan a cabo las residencias.(D.C. pág. 139)</p>	<p>NO HAY HERRAMIENTAS ESPECIFICAS.</p>	<p>-Eje del TAIN es el posicionamiento docente, del docente en formación.</p> <p>-Propósito: “El Taller tiene que permitir comprender y asumir el posicionamiento del docente como un trabajador cultural y como un intelectual transformador.” (D. C. pág.139)</p> <p>-Contenidos: Lectura de la práctica orienta hacerla desde:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las características de la tarea docente desde el punto de vista de la realización de una práctica profesional, como trabajador desde sus problemáticas laborales, condiciones de trabajo, condiciones de salud laboral docente. - Definición del puesto de trabajo docente. La actividad gremial y su participación en el sistema educativo. - Recuperar las representaciones, las tradiciones o los modelos de docencia vinculados con proyectos político- 	<p>(TOTAL DE HORAS</p>

	<p>Créditos horarios: 256 horas reloj distribuidas entre el trabajo de campo y el trabajo en la institución. (D.C. pag.98)</p>	<p>SE SUPONE QUE SON LAS CONSTRUIDAS EN AÑOS ANTERIORES.-(D.C. pág. 140)</p>	<p>pedagógicos e históricos concretos, o a definiciones surgidas de distintos modelos pedagógicos analizados en años anteriores o materias de 4to.</p> <p>-la práctica de la enseñanza al interior del aula: simultaneidad, imprevisibilidad, complejidad, vínculos interpersonales que supone, la flexibilidad o la rigidez de los esquemas de actuación, cuestiones ligadas a lo metodológico, al trabajo grupal</p> <p>- la identidad docente, desde la conformación de un habitus o de una experiencia hegemónica y desde los procesos de socialización e internalización de un determinado modelo de ser / actuar / pensar / sentir docente.</p> <p>-Proceso de deconstrucción y de reconstrucción del rol docente:</p> <p>-Horizontes formación que se vinieron construyendo en todo el trayecto de formación. “El docente como profesional de la enseñanza, pedagogo y trabajador de la cultura.” (D.C. pag.139)</p> <p>Créditos horarios: 32 horas reloj distribuidas entre el trabajo de campo y el trabajo en la institución. (D.C. pag.98))</p>	<p>RELOJ</p> <p>288</p>
---	---	--	---	--------------------------------

Fuente: La elaboración del cuadro es autoría de la tesista Álvarez, María Cristina Los datos se extraen del Diseño Curricular 2007.Profesorado de Educación Primaria.-.

ANEXO II

Cuadro 3.-Características de cada componente del campo de la práctica: Practica en terreno

AÑO	PRACTICAS	EN TERRENO
Referentes ⁸⁶	Desde las perspectivas de los profesores.	Desde las perspectivas de las estudiantes
1ERO.	<p>Contextualización:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La práctica en terreno en primer año implicó que “las futuras docentes, fueran a instituciones de la comunidad, a organizaciones sociales no escuelas.” En estas experiencias de prácticas “pudieron hacer otra lectura de cómo las instituciones educan y complementan la tarea de la escuela o la reemplazan, en algunos casos, es decir: también educan, no es la escuela el único espacio educativo.” La práctica “está muy anclada en todo lo socio-cultural” <p>Nueva mirada del sujeto que aprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La profesora refiere que hay otra mirada sobre el sujeto que aprende, pasa de “ver al alumno no de la cintura para arriba como lo vimos siempre”, dando a entender que pasaba con esa visión: “no sabíamos qué le pasa, de donde viene, cuál es su contexto”, a “verlo en su contexto”. La práctica en terreno es en Centros de Día, Talleres, clubes, permitiendo ver lo que el alumno hace en su vida cotidiana.” 	<p>Representaciones de “ser docente”</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Cuando iniciaron la carrera se imaginaban que la práctica era dar clase situándola en un aula del nivel primario que sucedía al final de la carrera, suponiendo que tenían que aprender teoría y modelos para poder aplicarlos. ❖ Antes de entrar al terreno de la práctica contaron y escribieron sus experiencias educativas, sus biografías de estudiantes analizando como esas experiencias las habían marcado y quienes las habían interpelado en la educación no solo en las escuelas sino también en la familia, el barrio y la comunidad. ❖ Trabajadores de la Cultura <p>La práctica les permitió posicionarse como trabajadores de la cultura cuando:</p> <p>“nos metimos en la comunidad y comprendimos a través de un diagnóstico de la ciudad que instituciones formales, no formales e informales existían y como educaban aquellas instituciones no escolares, que población de sujetos atendía, sus objetivos los vínculos con otras instituciones, lo cultural del entorno y los</p>

⁸⁶ Los referentes son estudiantes y profesores de 3er Y 4to.año correspondientes a la muestra que se consideró para este estudio.

Las estudiantes refieren al trayecto de formación que han transitado en 1er y 2do año y lo que van transitando en 3er y 4to año.

Las profesoras refieren desde su propia práctica llevada a cabo en primer, tercer y cuarto año y sus experiencias durante la capacitación de implementación de estos campos en la institución donde se lleva a cabo el estudio.

Los datos emergen de las entrevistas y observaciones realizadas.

1ERO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La práctica consiste en hacer un mapeo, “un prorrateo de organizaciones de la comunidad” no escolares que también educan, reconociendo a los sujetos que allí concurren. ❖ La profesora hace referencia a otros datos que ya se analizaron en la tabla1 	<p>saberes que circulaban en esas organizaciones”</p> <p>Organización de la experiencia en terreno</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Nos informaron que la práctica en terreno se organizó con dos grandes actividades, la del primer cuatrimestre que fue un mapeo o diagnóstico comunitario(contrastando lo que ya nos había contado la profesorado) y para el segundo cuatrimestre “ seleccionaron una de esas organizaciones no formales para conocerla y comprender lo que hacían, sus objetivos, sus costumbres, valores, su historia, sus necesidades pasadas y las actuales” <p>Experiencia de educación popular</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El trabajo final fue un documento monográfico de la institución no formal de la ciudad, dando a conocer como educan estas organizaciones y participando en el proyecto de la organización con acciones propuestas por las mismas estudiantes. <p>Las acciones surgían a partir de las necesidades que habían encontrado o contribuyendo con acciones que ya tenían previstas desde la institución: festejo del día del niño, campañas de difusión obras de teatro y títeres para los niños que concurrían los fines de semana, en un centro de día fueron juegos didácticos matemáticos según las edades de niños y jóvenes que concurrían.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Las informantes dieron cuenta que “para educar no solo está la escuela sino que hay otras organizaciones no formales que también educan” además que pudieron experimentar el encuentro cercano con los niños/jóvenes, conocer sus necesidades, sus gustos e intereses como también sus sufrimientos personales. ❖ Algunas estudiantes empezaron a participar en esas organizaciones experimentando culturas populares y sus costumbres, reconociendo al otro tal cual es y con lo que se identifica, llegando a “comprender que se puede educar en otros contextos con los valores culturales con los que se identifica cada persona y con lo que cada uno tiene y puede dar” además de “entender cómo se pueden “construir
------	--	---

		conocimientos en contextos desfavorables.”
2DO	<p>Contextualización:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Las futuras docentes van a diversidad de escuelas, han visitado escuelas rurales, escuelas alejadas del radio urbano y escuelas urbanas pero no han dado clases.” <p>Nueva mirada de la escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El propósito es que reconozcan las escuelas como espacios formales en la comunidad y que puedan comprender que la escuela tiene dos grandes espacios a su vez, el de afuera que está ligado a lo socio comunitario, la escuela es espacio social y cultural, y el espacio de adentro como espacio de circulación de saberes, de poder, espacio comunicacional con otros, escuela con espacios históricos, con sus valores, costumbre que hacen a la cultura propia de la escuela. Analizar los encuentros y desencuentros entre el adentro y el afuera, sus grietas y posibilidades de mejoras.- <ul style="list-style-type: none"> ❖ La profesora hace referencia a otros datos que ya se analizaron en la tabla1.- 	<p>Contextualización:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Sitúan las prácticas en terreno en las instituciones formales de educación primaria, resaltando la diversidad de escuelas seleccionadas por las profesoras del campo de la práctica: escuelas de primera, segunda y tercera categoría según la cantidad de estudiantes y secciones, planta funcional en relación a la matrícula, escuelas urbanas, suburbanas, rurales, escuelas de jornadas con doble escolaridad, escuela de jornada simples. <p>Representación de la escuela</p> <p>Las estudiantes son interpeladas por estas escuelas cuestionándose sobre la idea de escuela modelo que tenían otras generaciones de formaciones docentes entendiendo que hoy “no es la escuela sino que son las escuelas con sus contextos, que ya no es la infancia y juventud sino las infancias y juventudes, ni la familia sino las familias” las que nos atraviesan como sociedad y educadores-</p> <p>Organización de la experiencia en terreno</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La práctica se organizó en “comisiones de trabajo constituidas por parejas pedagógicas o grupos de 3(tres), cada comisión tenía escuelas distintas (Comisión 1 escuelas urbanas, Comisión 2 suburbanas y Comisión 3 rurales). Las comisiones de trabajo rotaron entre el primer y segundo cuatrimestre con el propósito de que las estudiantes tengan por lo menos dos experiencias de practica diferentes. <p>Experiencia cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Las estudiantes no entran al aula, la practica en terreno “es conocer las escuelas, su contexto, su organización, sus espacios, como se usan esos espacios del “adentro” de la escuela pero también conocer cómo se usan los espacios del “afuera” de la escuela o sea espacios del barrio o de la comunidad como podrían ser organizaciones no formales, conocer las culturas de las escuelas y como se vinculan con lo popular. ❖ El trabajo final consistió en “hacer un análisis escrito de las

2DO		<p>instituciones por las que habíamos hecho la práctica”, una descripción caracterizando no solo la organización pedagógica sino las cuestiones sociales y culturales, como se comunican y trabajan los sujetos de la escuela: maestros, alumnos, padres. La identificación de problemáticas da lugar para que las estudiantes propagan posibles líneas de acción para mejorar la situación y de ser posible implementar , colaborar y/o participar en acciones populares previstas por la institución.-</p> <p>Practica social</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La práctica en terreno además de tener horas en las escuelas asociadas tiene horas en el instituto y en esos encuentros socializan las experiencias de las estudiantes dando lugar, en el proceso de intercambio, que vayan conociendo la diversidad de escuelas.
3ERO	<p>Contextualización:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La práctica se lleva a cabo en una escuela urbana, o diferentes escuelas en diversos barrios de la ciudad, que tienen dos turnos, escuelas de primera, segunda y/o tercera categoría. Las escuelas quedan asociadas a la práctica según las posibilidades y acuerdos que se realizan durante la gestión que la profesora de práctica llevada a cabo en las escuelas del nivel primario. Los acuerdos entre escuelas primarias e instituto formador quedan formalizados bajo nota con detalle de la nómina de estudiantes. <p>Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Se organizan comisiones de estudiantes para ubicarlas en las diferentes escuelas que se asociaron. Las comisiones están conformadas por parejas pedagógicas. <p>Desarrollo y gestión de la práctica y la teoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La Práctica en terreno en 3er.año, es justamente el aula. Las alumnas entran al aula y hacen primero algunas observaciones aisladas, después una semana de observaciones intensivas para 	<p>Parejas pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Las informantes manifiestan que la práctica en terreno no es solitaria ni individual, es colaborativa al ser en pareja pedagógica, contrastando lo que ha dicho las informante de 3er año. Esta figura caracteriza a la práctica al decir que: <ul style="list-style-type: none"> -“Somos una pareja, somos dos para ayudarnos en un aula, para colaborar ” (Ent 5.1)-(PP3E) -“Persona que nos complementa, nos acompaña en este proceso de formación [...] nos brinda apoyo, nos corrige algún error que podamos tener, para poder perfeccionar más adelante” (Ent3.1) (PP 1.)-(PP1J) -“En realidad no sería la tarea de uno solo, sino de las dos porque los proyectos se hacen entre las dos”, (refiriéndose a las planificaciones), y continúa diciendo: “estás más acompañada al ser la primera vez que ingresas a un aula y ajena de la clase, te sentís más segura” (Ent 5.1)-(PP3M). -Hablan del sentido que tiene el “otro” como “ayuda adicional” en la práctica en terreno :“el otro ve un error que uno no puede estar viendo” (Ent5.1)-(PP3M) -“Una compañía en este camino, en el camino de la preparación hacia la

<p>3ERO.</p>	<p>conocer al grupo y un mes de prácticas. Tienen dos residencias, una en un cuatrimestre y otra en el segundo cuatrimestre.</p> <p>Posterior al periodo de observación, las prácticas en terreno se analizan en el instituto formador reconociendo distintos tipos de prácticas:</p> <p>-“Prácticas Decadentes, por ej. Son prácticas que están aún, pero que fueron quedando sedimentadas por el tiempo. Pero que no resultan adecuadas al contexto actual.</p> <p>-Prácticas Emergentes son aquellas que pueden ser innovadoras y decadentes pero que emergen, por ej. ante determinada situaciones podemos tener una práctica innovadora, algo creativo y volver a una práctica a la que estábamos acostumbrados, que no está adecuada al contexto actual, es una práctica decadente quizás, pero frente a una situación emerge algo distinto, tienen un carácter retrospectivo.”</p> <p>-“Las dominantes son las que tienen que ver con el momento actual. Las que predominan en estas prácticas se observa que hay bastante trabajo de oralidad y escritura del alumno, se va hablando y escribiendo simultáneamente, antes se usaba mucho la pizarra, ahora se usa pero están más pendientes de lo que se dice”-Hay más interactividad.”</p> <p>-Del análisis de estos tipos de prácticas se desprenden las prácticas transformadoras, como aquellas prácticas mejoradas o cambiadas respecto a las anteriores.</p> <p>Nueva mirada del sujeto en formación: horizontes formativos</p> <p>❖ La práctica “se está conformando desde otra mirada, desde otro paradigma”, dice la entrevistada, explicando que es distinta a las formaciones docentes tradicionales o al menos en relación a planes de formación anteriores al de ahora, de ahí que se percibe una práctica “dinámica con mayor movimiento” y alude a que esto está relacionado con un horizonte formativo como trayecto que se</p>	<p>educación” y esa otra persona ayuda a ver como “nos paramos en el aula,” (Refiere no a la postura física frente a los alumnos sino a la actitud y postura en relación a la enseñanza, al posicionamiento docente frente a las decisiones didácticas.)</p> <p>- “Un igual, en quien apoyarnos, estamos las dos transitando el mismo camino y compartiendo la experiencia”.</p> <p>-Es la que aporta a la práctica: “Los aportes que nos vamos a hacer entre nosotras van a ser diferentes a los que nos pueden hacer los profesores o las maestras (co-formadoras),no por eso menos importante, son experiencias en las que nos vamos complementando” (Ent 4.1)(PP 2.)-(PP2C).</p> <p>-El trabajo en pareja pedagógica está vinculado a la “costumbre de trabajar en grupo, haciendo trabajos prácticos, es como llevarlo a la práctica durante la Residencia”. (PP 2.)-(PP2A)</p> <p>-“Hay situaciones de parejas pedagógicas que vienen trabajando juntas desde el inicio de la carrera, lo que fortalece el conocimiento como sujetos que tienen entre los miembros”</p> <p>-“Es como que en estos tres años hemos trabajado juntas, hemos hecho trabajo de investigación en muchas áreas, en el área pedagógica nos sentimos más seguras, nos ayudamos, mientras cada una daba la práctica la otra estaba ahí, al lado, o controlando o ayudando a los chicos...”(Ent 4.1)</p> <p>-El canal comunicativo entre los miembros de la pareja se sostiene a través de la voz del otro o implicándose con “una mirada cómplice” (PP 2.)-(PP2C).</p> <p>Aula compleja</p> <p>❖ El contexto aula como practica en terreno es entendida como espacio complejo porque:</p> <p>-“en el aula encontráis diferentes personas, diferentes situaciones, diferentes niveles de aprendizaje y todos van a entender lo que vas enseñando de diferente manera”{...}”Lo que al principio parece un</p>
--------------	---	--

<p>3ERO.</p>	<p>va construyendo desde y en la práctica. Este horizonte es significado “como la distancia que hay entre un Sujeto tal cual es, situado, y un Sujeto al cual se quiere llegar a ser. Entonces esa tensión entre lo que somos y lo que queremos llegar a ser es el horizonte formativo.”</p> <p>❖ La entrevistada menciona los tres horizontes formativos según se analizaron en el Diseño Curricular: el maestro como pedagogo, el maestro como profesional de la enseñanza y como trabajador de la cultura. Profundiza la idea de horizonte formativo explicando que:</p> <p>-“Como pedagogo hace referencia a todo lo que tiene que ver con la enseñanza, como trabajo social compartido.” Reconoce en el maestro que lo esencial es ser enseñante.</p> <p>-Con respecto al maestro como profesional “va estar siempre haciendo una crítica de ese concepto de enseñante como transmisión o la enseñanza como construcción, es decir que vamos a estar analizando siempre como es la enseñanza, qué tipo de enseñanza vamos a practicar en la carrera,” el profesional es visto como alguien “que comparte, que construye junto con otro, que enseña y aprende con otro lo que hace al carácter social que tiene la enseñanza y el aprendizaje”.</p> <p>- Sobre el maestro como trabajador de la cultura, alude al docente como integrante de las culturas y creador de cultura, no solamente es consumidor sino es transmisor”</p> <p>❖ Explica que en la práctica no se habla de rol, porque rol da la idea de algo más estático y además desde el rol sabemos que tenemos que esperar que haga el otro, en cambio así, los estudiantes se van formando dentro de espacios no tan determinados, de sus idearios, expectativas, sus creencias su</p>	<p>desorden en el que tenes que luchar y atender todo, es donde hay que pensar la organización de un aula, leer la organización que esta naturalizada para reorganizar otra forma de trabajo”</p> <p>-“tiene que ver con tantas formas de <i>ser</i>, tantas culturas diferentes, tantos sentires, tantas experiencias vividas distintas que son el reflejo de la sociedad y se juntan todas en un aula y es partir de ahí, que hay que pensar esa complejidad del aula”.</p> <p>Momentos activos de la práctica:</p> <p>❖ Las estudiantes reconocen tres momentos en sus prácticas: de observación, de planificación y otro de dar clase”.</p> <p>1.-En relación a la observación, van narrando lo que observan y en la narración van “hilvanando el tipo de prácticas que fueron trabajando desde la teoría, quedando en el intertexto de la narrativa. El momento de análisis colectivo vuelve a escribir, quedando narrado el tipo de clase observada” (clase sedimentada, emergente, innovadora.)</p> <p>2.-Durante el periodo de planificación trabajan con las profesoras de la didáctica y las del campo de la práctica, analizan los planes, las secuencia didácticas que van armando para dar las clases, las profesoras las orientan para mejorar esas clases y en la bitácora van registrando este proceso(dificultades, superación de obstáculos, devoluciones de la maestra orientadora antes de hacer la residencia)</p> <p>3.-Durante la residencia la práctica también es narrada: “ una cosa es lo que ve tu pareja pedagógica y lo escribe en su bitácora y después te lo lee, otra es como viviste vos esa experiencia lo que sentiste y porque hiciste lo que hiciste , porque tomaste decisiones didácticas que no estaban planificadas, otra es la mirada de la maestra orientadora y la otra de tu profesora”</p> <p>Relaciones educativas</p> <p>❖ Sobre las relaciones educativas dicen que :</p> <p>- “hay que dimensionarlas en cada momento,” {...}“a la hora de planificar analizar todas las relaciones posibles.” y agregan que “dentro</p>
--------------	--	--

3ERO	<p>voluntad, sus experiencias personales. Establece diferencias entre rol y horizontes formativos; con respecto al rol dice que hace alusión a una forma que se espera de actuar más fija y estable, en cambio el horizonte formativo refiere a una tensión en cuanto a lo que el sujeto es y lo que pretende llegar a ser, y el practicante es el sujeto en transición de ese docente en formación”, argumentando que el practicante tiene que “ser y hacer” como docente pero todavía no lo es, por eso es un lugar de transición.”</p> <p>Tiempos y espacios de análisis reflexivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La práctica en terreno también organiza para el momento de la residencia espacios institucionales para el análisis y la reflexión. Uno de los espacios es la escuela asociada, el aula donde llevan a cabo las practicas las estudiantes “es individual y verbal” con los formadores y co-formadores; otro es el espacio de la institución formadora, semanalmente se realiza este encuentro entre la pareja pedagógica y formadores en el aula del campo de la práctica. <p>Acompañantes de la práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El acompañamiento de la práctica con los formadores y maestros orientadores con la pareja pedagógica da cuenta de un trabajo no solitario, colectivo y personal. <p>Articulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La entrevistada hace alusión a la articulación del campo de la practica con los otros campos de 3er año, respecto del trabajo con las asignaturas de cada campo; dando a entender que: “ Todas deberían hacer su contribución al Campo de la Practica y viceversa”, aseverando que el Campo de la Practica se retroalimenta con esos campos del diseño, en cuanto a lo que es contenido, experiencias personales y experiencias de la práctica que se 	<p>del aula tomar en cuenta alumno/alumno, alumno/docente, docente/alumno desde todos los ámbitos” sienten que el tiempo real de observación para conocer es muy poco porque “es necesario leer cuales son las reales relaciones educativas que emergen en un aula y cuales no se visualizan para atender a esa diversidad y complejidad del aula”</p> <p>-Resaltan que la comunicación entre alumnos, entre docentes y entre docente tiene que ser “ida y vuelta” en el aula ; cuando se instalan estas relaciones en un aula “todos aprenden con todos”</p> <p>- Apelan al dialogo como estrategia educativa para la enseñanza, resaltando la importancia de trabajar en la práctica “en equipos como relación equipo pedagógico, docente con docente” y amplían la idea diciendo que “esas relaciones son las que después permiten desembocar dentro del aula como la base de la enseñanza y aprendizaje”, el trabajo en equipo con las diferencias son “la fuente para enseñar en la complejidad”.</p>
------	--	--

	retoman en los distintos campos, la articulación es un proceso en construcción permanente.”	
4TO.	<p>Contextualización:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ En 4to. Año nos cuentan que se seleccionan diversidad de escuelas y contextos complejos. Los primeros contactos las realizan las profesoras del campo de la práctica para conocer la institución y sus actores, sus proyectos y dar a conocer el tipo de formación que están teniendo. Los acuerdos son los mismos que se vienen sosteniendo en 3er año. ❖ La selección de escuelas también tiene que ver con el cambio de paradigma sobre la práctica y las experiencias de prácticas por las que tienen que pasar las estudiantes: con la diversidad de sujetos a los que hay que enseñar, con las diferentes infancias y juventudes que transitan la escuela primaria, con los diferentes contextos y espacios donde está situada la escuela, con las culturas del adentro y del afuera de la escuela. La entrevistada explica que la selección pasa por identificar esos diferentes contextos e instituciones para que las estudiantes tengan la posibilidad de transitar sus prácticas por ellos y encontrarse con las diferencias, presuponiendo un reconocimiento que las estudiantes tienen que hacer de las escuelas y las aulas como conjunto de personas diferentes. <p>Visualización de la complejidad en las aulas y escuelas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La profesora entrevistada nos dice que “a las estudiantes les cuesta mucho integrarse a esa complejidad y para que la comprendan se reflexiona con las situaciones” que ellas traen de la práctica, para esto se plantea pensar sobre: “ Qué distancia hay entre esto que vienen leyendo y estudiando en distintos autores y trabajado en distintas disciplinas durante su formación ¿qué sucedió ahora que estuvieron que estar ahí, frente a esa complejidad?, Qué situaciones le ocasionaron a ellas lo que no podían hacer? ¿Qué hacer con las 	<p>La práctica como continun</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Los momentos de la práctica en terreno quedan organizados de la misma manera que en tercero, es un trayecto formativo que continúa situando residencia en el aula. <p>Construcción del posicionamiento docente</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Las parejas pedagógicas juntas van construyendo el posicionamiento docente que tienen que asumir sus prácticas de 4to. <p>Sobre esta construcción refieren que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - en 4to ya tienen que dar cuenta de cómo piensan “la educación, la escuela y el aula de escuela primaria” y de pensarse a ellas mismas como docentes en la escuela primaria pero no solo de cómo van a dar la clase sino que ponen en juego lo que fueron “aprendiendo de los paradigmas, del enfoque que tiene el curriculum del nivel primario, de nuestras decisiones didácticas cuando armamos las secuencias”. -En 4to ya deberían despegarse de la supervisión del profesor, tan rigurosa y sistemática, para llegar al profesor contando lo que piensan hacer y porque lo piensan así. - En cuarto año suponen la no reproducción clases observadas, ni aplicación de métodos, sino que tienen que crear la posibilidad de que en el aula surja una práctica distinta a la que está instalada o naturalizada. -Este posicionamiento como docente también habla de la mirada que las estudiantes ponen sobre la escuela donde hacen la residencia: la organización escolar, la relación poder y saber, poder y comunicación entre docentes, cómo se toman decisiones institucionales frente a los problemas en el interior de la escuela, sobre la participación , los valores y la circulación de saberes culturales, de la relaciones con otras actividades sociocomunitarias, el lugar que tiene esa escuela en el barrio, para las familias en otras instituciones cercanas a ella, ellas se tienen que proyectar en esa escuela.

4TO	<p>frustraciones que emergen en el terreno de la práctica? Estos interrogantes problematizan a las estudiantes para que las situaciones se resuelvan crítica y teóricamente.</p> <p>❖ Se retomaron ideas acerca de la complejidad, incertidumbres, incertezas y desde el aula como un ambiente complejo, para ver que operó en las estudiantes, cuando no pudieron visualizar esa complejidad como algo productivo, que demanda ser creativo, ser flexible, establecer otras relaciones educativas que no se ven en el aula. La informante al referirse a la complejidad como situación de la escuela de hoy nos da a entender que lo mismo se traduce en el aula del instituto, en el campo de la práctica docente con los diversos pensamientos y posicionamientos que tienen los profesores respecto a la selección de escuelas y el concepto de espacios complejos que opera en cada formador. Reconoce que estos nuevos paradigmas deben ser “construidos por los implicados en la formación” y agrega “esto lleva un tiempo de trabajo tanto a los profesores como al alumnado.”</p> <p>Desnaturalización de los vicios de las prácticas</p> <p>❖ En este periodo de prácticas la informante ha percibido que “la residencia de 4to. año, aún es vista por las alumnas como el momento decisivo de su carrera, de su formación de grado limitándose al momento de su práctica en el aula”, y es sobre esta situación que están trabajando “para ampliar esos horizontes y pensar la práctica como algo que va más allá del momento de la residencia en el aula, en un momento anterior, momento posterior, momento de reflexión sobre las experiencias de práctica que tuvieron en todo el trayecto de formación.” Hay ideas tan naturalizadas en las estudiantes que son percibidos como “vicios” a los que hay que desnaturalizar.</p> <p>❖ En 4to año “hace falta mayor reflexión, mayor análisis de las relaciones educativas que vienen trabajadas desde tercer año para</p>	<p>-La práctica en 4to cobra mayor sentido permitiendo separar “la idea que el maestro es ese docente que se lo vincula solo con el enseñar, sino que trasciende el aula, está en la escuela en una escuela que está en una comunidad, el docente va y viene porque ese es su campo educativo y no solo el aula.”</p> <p>Evaluación</p> <p>❖ Sobre la evaluación de la práctica refieren que :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hay una autoevaluación de la práctica donde las estudiantes tienen que “compaginar” todo lo vivido en los tres momentos de las actividades en terreno. 2. La evaluación es permanente y con permanentes ajustes por eso es procesual y a su vez formativa, también es considerada “metaevaluativa y autoevaluativa porque vuelves a mirarte para dentro, te criticáis reconociendo lo que está bien y lo que no y piensas en cómo mejorar” 3. La cursada se aprueba con “este combo de cosas más trabajos prácticos teóricos que van acompañando la práctica en terreno, para reflexionar y poder tener fundamentos”. La informantes aclaran que se puede “tener una experiencia de práctica excelente pero no puedes quedarte en lo anecdótico siempre hay que tener un soporte teórico para todo”
-----	---	---

4TO	<p>poder despejar esas cuestiones que tienen que ver con la subjetividad y poder objetivarlas, como un objeto de análisis, volviendo a la cuestión de ¿qué evalúan? ¿qué es para ellas una clase? ¿qué y cómo miran una clase? No solo qué puede enseñar del contenido que había planificado, sino qué otras cuestiones tienen que ver con todo esto, con lo vincular, la distribución social de la clase, como circula la comunicación, como circula el poder, ¿quién tiene la palabra y por qué la tiene?, esas cosas son las que les cuesta poder mirar, poder analizar y plantear estrategias que modifiquen ese estado”</p> <p>Articulación:</p> <p>❖ Como novedoso la entrevistada resalta el trabajo articulado de la práctica con la modalidad de Ateneos. A su parecer el Ateneo “es el espacio de reflexión sobre la práctica por excelencia”, espacio para un “diálogo horizontal”, donde “no prevalezca la voz del especialista o del profesor del área como palabra autorizada para decir la práctica que se está analizando, si estuvo bien o no estuvo bien, sino que tiene que crear condiciones para que las estudiantes empiecen a interactuar como pares y en una forma bien horizontal dando sus puntos de vista”</p> <p>“En los ateneos pueden revisar y analizar y volver a revisar no solo lo que estuvo bien y no salió bien, que es lo primero que salta”, y agrega que “hay que poder valorizar las cosas que sí se lograron ¿Cuáles son las estrategias que se pensaron para llegar a este logro visto cómo logro?” Considera que para las estudiantes el aporte de las compañeras es fundamental en el proceso de construcción del Posicionamiento Docente”.</p> <p>Los ateneos son dispositivos pensados para abordar las áreas fundamentales en nivel de educación primaria: prácticas del lenguaje y literatura, matemática, ciencias sociales y naturales y los profesores trabajan directamente en el terreno de la práctica”</p> <p>La actividad que se desarrolla en los ateneos interpela la práctica de</p>	
-----	--	--

4TO	<p>las estudiantes, pudiendo“ tomar un caso para analizarlo ,que no sea propio de ese grupo, puede ser un caso de la práctica de un docente que se observó, de algunos de esos registros de clase que circulan que son de buenas prácticas, no necesariamente tiene que mirar a la propia práctica, ni tampoco debe ser tomado como una evaluación del logro del desempeño de los alumnos residentes”</p> <p>Acompañantes de la práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Una nueva figura que es la del “maestro de la institución asociada a la práctica como sujeto de la formación que <i>siempre acompaña</i>. Este docente evalúa al estudiante y evaluamos conjuntamente la práctica” expresa la informante, agregando que a las estudiantes les inquieta “poder negociar con el docente orientador cuando ven que hay una práctica que está instalada y que no va con lo que ellas piensan y cómo se están formando”. ❖ Construcción del posicionamiento docente. <p>El planteo de una práctica transformadora tensiona la construcción del posicionamiento docente en el estudiante al pensar que puede “chocar con el docente orientador”, dando cuenta de lo que le dicen las residentes: “Ella me va a evaluar, no puedo decirle que lo que me plantea no me gusta o no lo voy hacer porque no está acorde a ésta formación”.</p> <p>A pesar de los acuerdos previos a las prácticas residentes y la comunicación permanente entre profesoras de práctica, directores y docente la anterior situación opera fuertemente en la formación. Los posicionamientos docentes, de unos y de otros, tensionan la práctica en terreno.</p>	
-----	--	--

Cuadro 4.-Características de cada componente del campo de la práctica: Herramientas de la práctica.

AÑO	HERRAMIENTAS DE LA PRACTICA	
Referentes ⁸⁷	Docentes formadores	Estudiantes en formación
1ERO.	<p>Elementos etnográficos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Nos refiere que aparecen elementos etnográficos con los que van trabajar en el terreno de la práctica: la observación participante y la entrevista. <p>Bitácora</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El uso del cuaderno de bitácora es otra de las herramienta rele en este primer año, cuenta que “van escribiendo sus trayectorias, relatando y plasmando lo que van viendo y sintiendo en sus experiencias de prácticas”. ❖ Refiere a lo analizado desde el Diseño Curricular en la Tabla 1. 	<p>Elementos etnográficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ En un principio las estudiantes pensaron las herramientas como “técnicas para aplicar” pero la teoría que fueron leyendo marcaban el enfoque de trabajo que se iba a llevar a cabo en la práctica en terreno, hicieron una aproximación del “trabajo de un etnógrafo, que hace en el campo de trabajo y cómo lo hace”. Para ello contaron que las primeras “experiencias de observación participante las realizaron en el instituto formador y en clases de campo <i>jugaban</i> a ser etnógrafos, tomando notas de campo, haciendo observaciones participantes y entrevistas breves y después las analizaban para ver si eran de corte etnográfico o no.” (P.P.4.P.) <p>Bitácora</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Empezaron a escribir su bitácora que también significó un aprendizaje dando cuenta que las “primeras relatorías” que escribían o leían eran “muy objetivas, enumerativas de acciones que poco hablaban de los sujetos y de la subjetividad que las atravesaba” en este trayecto formativo que recién se iniciaba. (P.P.4.N.)

⁸⁷ Los referentes son estudiantes y profesores de 3er Y 4to.año correspondientes a la muestra que se consideró para este estudio.

Las estudiantes refieren al trayecto de formación que han transitado en 1er y 2do año y lo que van transitando en 3er y 4to año.

Las profesoras refieren desde su propia práctica llevada a cabo en primer, tercer y cuarto año y sus experiencias durante la capacitación de implementación de estos campos en la institución donde se lleva acabo el estudio.

Los datos emergen de las entrevistas y observaciones realizadas.

		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Las bitácoras son individuales “a pesar de que las experiencias de prácticas son en grupos de 3 o 4 o en pareja, cada una ve y siente la experiencia desde sí misma, es un proceso individual pero a su vez con otros” permitiendo volver a leer y entender temas o situaciones de la práctica que no habían capturado. (P.P.4.N)
2DO.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La entrevistada comenta sobre las Herramientas ya analizadas desde el Diseño Curricular en la tabla1.- 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Con la profesora de herramientas de la práctica, que trabaja junto con la profesora de practica en terreno volvieron a “revisar los conocimientos de observación participante y entrevista que habían trabajado en primer año”, los profundizaron y siguieron usando el cuaderno de bitácora. Las estudiantes cuentan que leen y registran en notas de campo información de los proyectos y los documentos que constan en las escuelas, que se trabajan en la escuela(proyectos transversales, de los equipos escolares de orientación psicopedagógica) focalizando en los proyectos socio-comunitarios, acciones realizadas o por realizar. (P.P.4.P.) ❖ Ejemplifican una actividad realizada con herramientas de la práctica explicándonos que a partir de “seleccionar un espacio y un tiempo escolar como recorte institucional tienen que hacer una relato y análisis de la situación”: un recreo, un acto escolar, una salida educativa, la hora de la merienda, una reunión institucional. (P.P.4.N)
	<p>Documentación narrativa: Relatorías-Bitácora</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ En Herramienta de la Práctica se desarrolla todo lo que tiene que ver con la narrativa de experiencias que las estudiantes logran en la escuela y las aulas. “Lo propio del tercer año es la relatoría.” 	<p>Bitácora</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Las estudiantes reconocen como una de las herramientas principales al cuaderno de bitácora, lo vienen usando desde primer año en las prácticas de la carrera y en diferentes ámbitos. Las estudiantes con esta herramienta ven la posibilidad de: “transcribir nuestra subjetividad, que en una planilla de

3ERO.	<p>Siguen usando Cuaderno de Bitácora, que lo traen desde 1ero y se retroalimenta con los elementos etnográficos.</p> <p>❖ Se tiende a llevar a cabo una investigación en el aula para analizar y ver qué hacer en las residencias. A partir de las observaciones las estudiantes <i>leen el aula</i> y después hacen la relatoría:</p> <p>“cuando se instalan en el año asignado comienzan a observar y vuelcan en un cuaderno de bitácora, la relatoría que tiene que ver con lo que ven allí, es solamente un relato de lo que pasó en el aula. Por un lado registran y por otro ven lo que les fue sucediendo a ellas, como lo fueron pensando, como lo fueron sintiendo previo a la residencia”</p> <p>❖ Después de realizada la residencia nos cuenta que las estudiantes hacen otra relatoría sobre su primera experiencia:</p> <p>“las relatorías tienen sentido porque vuelven a recordar, a reflexionar y además se observa la buena disposición de las alumnas para recibir la devolución del docente tutor del estudiante, futuro docente, que en este caso soy yo y con la docente co-formadora sobre su mirada, la mirada que había puesto sobre las alumnas, hace una devolución y las estudiantes están dispuestas para escuchar y a la vez reflexionar y también dar su punto de vista...”</p>	<p>observación muchas veces no puedes expresar, pero en el cuaderno de bitácora sí, ahí puedes sentirte libre y escribir lo que piensas lo que sentís, cosa que cuando estás haciendo un registro no puedes, tienes que ser más objetivo.”</p> <p>En la bitácora van volcando todo lo que va apareciendo y sintiendo en esa realidad observada, dando lugar a “lo subjetivo de cada una” (Ent 5.1)(PP3.)-(PP3M).</p> <p>❖ En relación al momento cuando se produce la escritura propiamente dicha refieren que:</p> <p>“...cuando salimos de la escuela, lo escribimos, por ahí nos empezamos a dar cuenta de algo y podemos hacer un análisis de todo lo que vimos durante la clase, de cómo estaban los chicos, de sus relaciones” (Ent5.1)(PP3.)-(PP3M) (PP3E).</p> <p>❖ Las estudiantes entrevistadas establecen relaciones entre un cuaderno de bitácora y otras herramientas de observación de las prácticas: “Es una herramienta más subjetiva a diferencia de un informe que es más objetivo” (PP3E). “La relatoría es la herramienta, el Cuaderno de Bitácora el soporte, la relatoría está adentro”(PP3.E)</p> <p>❖ La herramienta de la práctica se plantea como un taller para investigar “en y para la acción educativa” y las estudiantes dicen que en sus prácticas de aula investigan la enseñanza y sus relaciones educativas mediante la observación y entrevistas que luego escriben como:</p> <p>“un proceso de documentación de nuestra experiencia en el aula pero no cuando damos clase propiamente dicho, sino que nuestra experiencia comienza mucho antes cuando entramos al aula a observar para conocer ese contexto su espacio, su organización, las personas que allí habitan, niños y docentes,</p>
-------	---	--

3ERO		<p>otros docentes y estudiantes que entran y salen del aula, interrupciones de una clase, los conflictos, la comunicación y junto con todo esto las planificaciones que tiene el docente y poder ver como desarrolla la clase” {...} “...tenemos cosas para observar ,cosas para preguntar, para sondear durante el periodo de observación e ir escribiendo todo esto (P.P.4.N)</p> <p>Otra de las estudiantes profundiza sobre la actividad del taller :</p> <p>“esta documentación narrativa es la llevamos a nuestro encuentro semanal en el instituto y nos sirve para volver a leer lo que escribimos reconstruyendo la situación o situaciones que se pusieron en juego durante las practicas esto sirve para volver a recordar y dar a conocer a los “otros” que nos escuchan lo que nos interpeló de esa observación, que pueden ser parecidas o muy diferentes a lo que vivieron en otras aulas...cada aula es única y singular, por eso cuando se planifica debe ser pensado para ese grupo te puede servir una actividad pero nunca la misma clase lo social es diferente...” (P.P.4.P)</p> <p>Intertexto en la narrativa</p> <p>Las herramientas, en este caso las narrativas se usan permanentemente para poder leer, analizar y reflexionar sobre lo que pasa en el aula, muchas veces las estudiantes encuentran que hay cosas que no se escribieron porque se olvidaron y quedan en su memoria y lo vuelven a recuperar con la escritura, considerando que hay situaciones reales que solo se comprenden con datos, que se creían no eran relevantes para ellas, pero no para quien escucha contar la práctica leída.</p> <p>Otra cuestión relevante es que cuando las estudiantes van narrando lo observado dando cuenta de que pueden “ir hilvanando el tipo de prácticas que fuimos trabajando desde la teoría, si nos damos cuenta queda en el</p>
------	--	--

		<p>intertexto de la narrativa, sino en el momento de análisis colectivo, lo vuelves a escribir y queda narrado”, explicando si es una clase sedimentada, emergente, innovadora.(P.P.4.P)</p> <p>Durante el periodo de planificación se trabaja con las profesoras de la didáctica y las del campo de la práctica, analizando los planes, las secuencias didácticas para dar las clases, las profesoras orientan para mejorar esas clases y en la bitácora van registrando este proceso con sus dificultades y superación de los obstáculos.</p>
4TO.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ En cuarto año el componente que no aparece es Herramienta Práctica pero se retoman las que se vieron en los años anteriores. ❖ La informante cuenta que las estudiantes eligen qué herramientas es el Cuaderno de Bitácora, si es el registro anecdótico, siguen traen en las relatorías para poder plasmar lo subjetivo. Realizan un diagnóstico inicial que surge de estos registros. La idea después es usarlo para reflexionar sobre la experiencia observada con el propósito desnaturalizar todo y cuanto no puede verse de esa realidad. ❖ El Cuaderno de Bitácora tiene la idea de ser más el día a día es el acontecimiento diario. La relatoría se centran en un momento especial antes durante o posterior a la práctica no solo de lo que pasa en el aula, sino lo que sucede en otros espacios de la escuela, en salidas educativas o en encuentros culturales, deportivos en la comunidad. ❖ La documentación narrativa es entendida como una herramienta de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, interpretar los sentidos y significaciones que los docentes de las escuelas asociadas manifiestan en sus entrevistas y lo que observan las estudiantes 	<p>Investigación en y para la acción educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ En cuarto se continúa con el trabajo de investigación en y para la acción educativa pero de manera que contribuya a la construcción del posicionamiento del docente en formación para que trascienda la idea vinculada solo con el enseñar, sino con un docente que está en la escuela, en la comunidad, que el campo educativo no solo es el aula. ❖ Lo que comentan las estudiantes que este campo educativo que se pretende investigar en la práctica de 4to, se ve obstaculizado en la escuela asociada por la cultura escolar naturalizada, la residencia solo es entendida en el aula y otros docentes o actores son los que se ocupan de los problemas que atraviesan la escuela. ❖ Las estudiantes manifiestan que “estas experiencias de prácticas si bien se las reconoce y están contempladas en este plan de estudio cuestan darle un lugar un lugar en la escuela asociada para que se investiguen y estudien en profundidad durante la residencia.” (P.P.4.P)

4TO.	<p>Investigación en y para la acción educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El taller de herramientas “Investigación en y para la acción educativa” es reconocido por nuestra entrevistada como “algo novedoso que no tenía otros planes de formación” y explica que si bien es una aproximación a la investigación educativa, no tiene que ver con “el mundo de la investigación académica históricamente reconocida en las universidades junto con sus investigadores”, diferenciado este con “el mundo de las prácticas escolares con sus docentes” considerándolas relaciones de poder asimétricas durante muchos años. <p>La informante reconoce que la formación docente reclamaba una necesaria reforma y es de ahí que “toma algunas aproximaciones etnográficas y diferentes perspectivas de investigación interpretativa y narrativa como un viraje o cambio epistemológico para la práctica de formación docente”</p> <p>Capacitación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La informante refiere que la capacitación que tuvieron las profesoras de la práctica sirvió para que, primero las formadoras admitieran : “ un posicionamiento epistemológico que, deviene político y pedagógico y así interpretar el enfoque metodológico que plantea este taller desde el diseño. La propuesta de trabajar en las Herramientas de la Práctica <i>Investigación en y para la acción educativa</i> no consiste en una serie de etapas para desarrollar la conocida <i>investigación-acción</i>, sino que alienta un posicionamiento del docente como investigador de sus prácticas, reconociéndose a sí mismo en sus prácticas, lo que conocemos con el nombre de identidad narrativa.” <p>Contribución a la identidad docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Las herramientas contribuyen al proceso de construcción de 	
------	---	--

	<p>la identidad docente y “se da en toda la carrera porque lo que tiene que aparecer es la reflexividad del estudiante, lo que Paul Ricoeur (2006) llama “conciencia reflexiva”, que no se da en todos los estudiantes al mismo tiempo, recién en 4to año algunos estudiantes se interpelan a sí mismo cuando desaprueban una acción pensada o practica que han dicho realizado”.</p> <p>❖ Los soportes teóricos para el abordaje de las herramientas de la práctica para profesores y estudiantes según nuestra informante son: Ricoeur (2006) “Palabras del reconocimiento”, Huergo (2008) “Pronunciar la palabra, tranformar el mundo” y Freire (1970) “Pedagogía del oprimido”.</p>	
--	---	--

Cuadro 5.-Características de cada componente del campo de la práctica: TAIN

AÑO	T A I N	
Referentes ⁸⁸	Docentes formadores	Estudiantes en formación
1ERO	<p>De las entrevistas: Reiteran lo analizado en la tabla 1 aspectos emergentes del diseño curricular.</p> <p>De la observación: La coordinadora inicia el encuentro con una introducción explicando el sentido del TAIN de la siguiente manera: “La realización de este taller integrador interdisciplinario significa la reunión e intercambios entre docentes y estudiantes de la carrera que permite construir un espacio de participación y trabajo colectivo. Implica conocerse para empezar a reflexionar sobre cuestiones que nos interesan a todos desde la dimensión de la formación personal y profesional lo que permitirá involucrarnos y comprometernos en el camino elegido que es la docencia.”</p> <p>Seguidamente se hacen públicos los objetivos para esa jornada :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Favorecer la comunicación a través de la interacción entre estudiantes y profesores. ✓ Compartir juegos, tareas, producciones relacionadas con los 	<p>De las entrevistas: Vivenciar la articulación</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Las estudiantes reiteran que se encuentran una vez por mes en el Taller y en ese espacio pudieron vivenciar y entender, desde la propia práctica allí situada, como articulan las materias y el campo de la práctica. ❖ Según nos informan “la profesora de practica planteó como necesidad articular las materias para dar respuestas a las necesidades encontradas en las organizaciones”. Las profesoras y estudiantes se agrupan según estas necesidades teniendo en cuenta que contenidos de su materia podrían dar respuesta a estas necesidades; por ejemplo: títeres y teatro se agruparon con profesoras de Lectura, oralidad y escritura y Taller de Teatro, los juegos didácticos matemáticos con Taller de Pensamiento lógico matemático, otras profesoras de TIC trabajan con difusión. Las actividades se culminaban en cada materia en los encuentros semanales siguientes.

⁸⁸ Los referentes son estudiantes y profesores de 3er Y 4to.año correspondientes a la muestra que se consideró para este estudio.

Las estudiantes refieren al trayecto de formación que han transitado en 1er y 2do año y lo que van transitando en 3er y 4to año.

Las profesoras refieren desde su propia práctica llevada a cabo en primer, tercer y cuarto año y sus experiencias durante la capacitación de implementación de estos campos en la institución donde se lleva a cabo el estudio.

Los datos emergen de las entrevistas y observaciones realizadas.

1ERO	<p>ejes curriculares del Diseño de Formación Docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Debatir, proponer consensuar ideas en grupos. ✓ Expresarse a través de diferentes códigos comunicacionales” <p>Tipos de actividades del TAIN</p> <p>Organización de las actividades a desarrollarse y los tiempos estimados para cada una:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Muestreo de actividades realizadas en el campo de la práctica en articulación con otras materias. 2.-Organización de juegos como prácticas de la materia de Educación física. 3.- Exposición de actividades en stand. 4.- Evaluación de la propia practica y del TAIN.- 	<p>De las observaciones en TAIN:</p> <p>Eje y actividades</p> <p>❖ Las estudiantes presentan un video documental de fotografías registradas durante una práctica en una Sociedad de Fomento barrial que trabaja con “Las Callejadas” dando a conocer que esta práctica docente es socio-comunitaria . El video documenta la actividad que las estudiantes llevan a cabo con “Las callejadas” a través del juego. El contenido es el juego. “<i>El juego como estrategia: búsqueda de nuevos caminos...</i>”. La presentación da cuenta de cómo una Práctica socio-comunitaria articula con el taller de Pensamiento lógico-matemático. Las estudiantes en su exposición resaltan que esta práctica favoreció la inclusión de sujetos con discapacidad que participan en esa organización.</p> <p>❖ Un Stand de 1er. Año representaba, a través de afiches, al Campo de la Practica I como “<i>ciudad educadora</i>”. Este trayecto es reconocido por los alumnos de la carrera como un “<i>Recorrido Subjetivo</i>”, situando a sus prácticas de “formación en organizaciones y espacios socio-comunitarios”.</p> <p>Reconocen como hecho significativos en estos espacios el encuentro con la “Callejada”, práctica que les permitió ver otras realidades, como por ejemplo a la pobreza, “contemplando al <i>otro</i> sin categorizarlo socialmente”.</p> <p>Las materias articuladas al campo de la práctica docente que aportaron con su teoría fueron:</p> <p>-<u>Mundo contemporáneo</u>: Impacto de la globalización-Contexto donde surge las “Callejadas” (grupo de niños y</p>
------	---	--

1ERO.		<p>adolescentes de riesgo social que asisten a una Sociedad de Fomento recibiendo una educación no escolar)</p> <p>-<u>Pedagogía Social/Didáctica</u>: Continuidad de la educación fuera de la escuela. Entender la educación social. La Pedagogía de Freire.</p> <p>-<u>Psicología/Matemática</u>: Preparación de juegos didácticos acordes con la edad evolutiva de los niños.</p> <p>-TIC: Proyecto de salidas educativas</p> <p>Evaluación</p> <p>❖ El encuentro se cierra con una evaluación que contempla dos aspectos, el de la propia práctica y el del TAIN.</p> <p>1.- de la práctica</p> <p><u>Expectativas iniciales de las estudiantes</u>: “Que nos atrapara la carrera”, “Reconocer las interculturalidades”, “Relación teoría-práctica”, “Que en la formación docente, tuviéramos participación activa desde el comienzo de la carrera”.</p> <p><u>Problemas detectados por los estudiantes</u>:</p> <p>-Miedo ante lo desconocido a encontrarse con personas autoritarias en las instituciones socio-comunitarias</p> <p>-Dificultades en la interacción entre los compañeros. Bajo nivel de tolerancia.</p> <p>-Dificultades en la integración de los niños y en la apropiación de contenidos.</p> <p><u>Desafíos que se proponen los estudiantes son</u>:</p> <p>-“Enseñar a partir de las distintas realidades de los niños.”</p> <p>-“Aprender a escuchar y hablar con el alumno”</p> <p>-“Contrarrestar efectos negativos con afecto y tolerancia”</p> <p>-“Crear un espacio democrático para dar lugar a la palabra de los sujetos”</p>
-------	--	--

		<p>-“Socializar con otros pares docentes y repensar la propia práctica educativa” Del TAIN: Encuentro productivo y significativo en la diversidad de ideas y opiniones. Ven la necesidad de encontrarse entre todos los estudiantes de la carrera, proponiendo más de 1 TAIN en el ciclo lectivo donde se integren todos los años de la carrera con distintos propósitos por ejemplo: a principio de año para conocerse y conocer sus expectativas de formación, otro para conocer las experiencias realizadas.</p>
2DO.	<p>NO SE REGISTRAN CAMBIOS. SE REITERA LO DE PRIMER AÑO Y LO ANALIZADO EN LA TABLA 1 DESDE ASPECTOS EMERGENTES DEL DISEÑO CURRICULAR.-</p>	<p>De las entrevistas: Actividades Entre las actividades que realizan en el taller las estudiantes expresan que se organizan distintas instancias de trabajo: ❖ “socializamos nuestras experiencias y conocemos las experiencias de nuestras compañeras de ese intercambio uno puede conocer la diversidad escuelas” por las que transitaron en la práctica en terreno. ❖ Se van haciendo análisis de los espacios observados y datos recogidos de las instituciones y los profesores participaban en la construcción colectiva de posibles líneas de acción o propuestas de mejora que podrían llevarse a las instituciones escolares o como reflexión crítica que aporta al trabajo practico monográfico. ❖ El instituto formador como institución formal tiene proyectos y acciones comunitarias socioculturales, estas se reorganizan, ajustan a principio de año desarrollando actividades de participación de los profesores y estudiantes desde el campo de la práctica o con propuestas que salen de</p>

2DO		<p>otras materias: participación en la feria del libro de Mar del Plata, en un congreso presentando las relatorías como documentación narrativa de la formación docente, viajes educativo con profesoras y estudiantes a una escuela-granja.</p> <p>De las observaciones en TAIN Actividades</p> <p>Un grupo de estudiantes presenta una obra de títeres, que fue planificada en la asignatura Didáctica de la Lengua, como insumo del campo de la de 2do año, llevada a cabo en una institución educativa con proyectos socio-comunitarios. Esta actividad da cuenta de la articulación entre materias.</p> <p>Otro grupo de estudiantes realiza un balance de sus experiencias en instituciones escolares de diferentes contextos socio-culturales (urbano-suburbano-rural).</p> <p>Otros estudiantes a cargo de un stand dan cuenta de la evaluación de la práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Después de analizar esta práctica socio-cultural puedo decir, que lo educativo no solo se da en ámbitos escolares o instituciones escolares, sino que puede darse en cualquier práctica donde los sujetos se interpelan, se conocen, se reconocen.” ✓ “...en esta práctica hay una interpelación entre <u>Cuadernos de Bitàcora</u> como instrumento de relatorías de lo observado, vivido, reflexionado.” <p>Cuaderno de bitàcora</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ De la lectura de uno de los cuadernos la relatoría corresponde a: “Un festejo del Día del Niño en una
-----	--	---

		<p>iglesia” y en relación a los sujetos sociales decían que “los niños espontáneamente se unen al festejo porque son parte de ese espacio social”, refiriéndose a los niños que fueron invitados que ya conocían la iglesia por el barrio y otros que no, pero que “tienen intereses particulares en común”. Las alumnas resaltan el “valor de esta práctica como inclusiva e integracionista.”</p> <p>Evaluación</p> <p>La evaluación sobre el TAIN fue realizada en forma escrita por cada grupo de estudiantes, pudiéndose observar que expresaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> -“Pudimos conocer la totalidad de las experiencias de práctica y tener un dialogo común con los profesores”. -“Permitió el acercamiento entre alumnos y profesores y unirnos en un proyecto común de la práctica”.
	<p>De las entrevistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ el Taller integrador Interdisciplinario es significado por la entrevistada según lo analizado en la tabla 1 de lo que emerge del diseño curricular. <p>TAIN como tarea conjunta</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Explicita que “es una reunión mensual donde se juntas las cuatro horas, 1 hora de cada semana y allí nos reunimos los docentes para acordar contenidos, armar algún proyecto compartido, y también donde los alumnos van mostrando sus conclusiones, plantean inquietudes ,es una tarea en conjunto” ❖ Se vuelve a mencionar que como eje del TAIN a las Relaciones Educativas, “relaciones que se dan en la propia institución o en las aulas” indicando que son “en sentido amplio no solo se refiere al aula, no solo 	<p>De las entrevistas:</p> <p>Problemáticas y relaciones educativas en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Se retoman problemáticas que van apareciendo en las prácticas y las aulas. En el TAIN se analizan las relaciones educativas que las estudiantes pueden visualizar en las aulas y las escuelas donde llevan a cabo sus prácticas y también cuales no se pudieron ver. <p>Textos y narrativas</p> <p>Las estudiantes toman en cuenta estos análisis para sus narrativas y como objeto de estudio para mejorar y transformar las prácticas de aula.</p> <p>También se trabajan con textos que son leídos en forma grupal y colectiva, considerados soportes teóricos que</p>

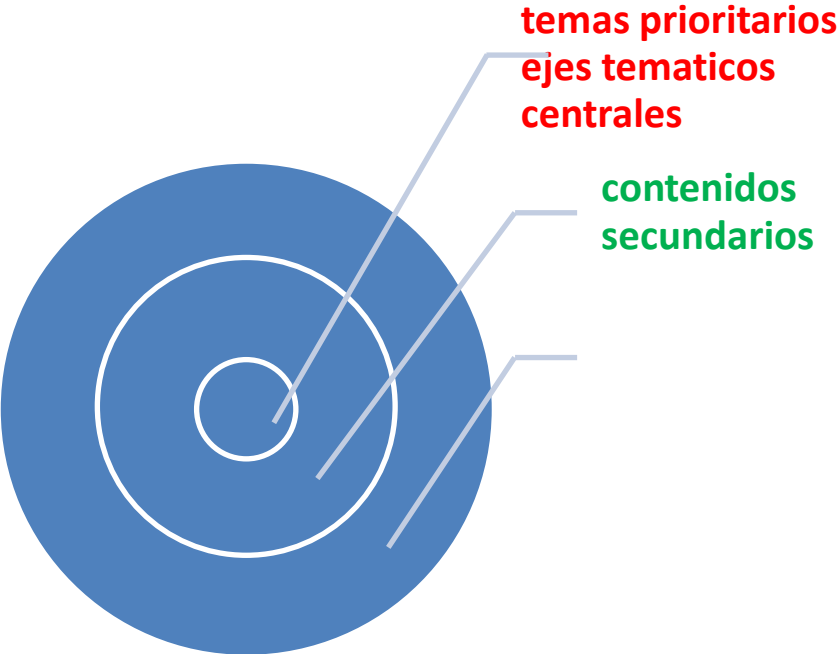
<p>3ERO.</p>	<p>docente alumno, relaciones docente-padre, docente-gente de la comunidad, relación docente, desde el punto de vista político educativo, con otras instituciones, con gremios orientando a los alumnos-docentes para que vayan logrando lo que en 4to. Año va a ser eje de Taller que es el posicionamiento docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Se invita a las docentes de la escuela asociada, a sus directivos y docentes de las aulas (donde hacen las prácticas las alumnas) nos informa que “el año pasado no se pudo concretar porque los docentes trabajaban doble turno y el TAIN se hace de tarde” y aclara que la intención es que este año “al menos uno o dos docentes que puedan venir”. ❖ Institucionalmente se trabaja en equipo, hay una cultura colaborativa, en ese sentido la entrevistada reconoce que “...en sí fue un cambio que no fue demasiado porque ya tenemos bastante trayectoria en este tipo de trabajo...” ❖ El diseño curricular “legítima esta forma de trabajo” ❖ “las alumnas, los estudiantes muestran lo que están haciendo y después preguntan, consultan o hacen articulaciones con temas que los estudiantes traen de la práctica. Realmente puede transformar la enseñanza en ese sentido, si todos tienen ese espacio en común donde nos reunimos, donde debatimos, donde ponemos en la mesa nuestra forma de entender la enseñanza, entonces podemos articular un proyecto común, esto es una transformación.” ❖ La entrevistada aduce que las relaciones educativas no se agotan solamente en el aula sino que se propone desnaturalizar que el aula es el lugar donde se transmiten conocimientos científicos, para ampliar ese concepto a contenidos culturales. Reconocer que la relación intersubjetiva en el aula dé lugar al diálogo, como relación de enseñanza y aprendizaje, y la relación entre docentes desde la construcción de espacios de participación, uno de ellos podría ser el TAIN o sea el Taller integrador interdisciplinario donde se invita a la docente co-formadora 	<p>ayudan a entender el sentido que tienen estas relaciones en un aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ De sus experiencias de práctica desprenden que “las relaciones educativas en equipo y entre docentes son las que faltan en las escuelas, faltan tiempos y espacios para conversar sobre lo que pasa en el aula” considerando que “es muy difícil trabajar sola con tanta complejidad”. ❖ Hay vivencias de la práctica que las estudiantes plantean en el TAIN para pensar entre todos una respuesta que puede materializarse o no en el terreno donde se originó. Las estudiantes refieren que “que las maestras no entienden como nos están formando y ven que es distinto a como ellas fueron formadas”, estos cuestionamientos pasan hacer problemáticas para el instituto, y entre las acciones del plan de mejoramiento institucional se propone mejorar las relaciones educativas entre la institución formadora y la asociada a la práctica difundiendo el nuevo plan. Las escuelas están invitadas para participar del TAIN y son las mismas residentes y profesoras las que convocan a directores y maestras orientadoras a los encuentros, pero la superposición de horarios y tareas no permite su participación. Estos obstáculos de participación y aprendizaje da lugar a configurar nuevas acciones suplementarias (por ejemplo al inicio del ciclo escolar difundir este plan de estudio en las escuelas asociadas a la práctica).
--------------	--	---

<p>3ERO</p>	<p>para que concurran y entonces se puede elaborar un saber conjunto con los docentes en formación, los co-formadores y formadores.</p> <p>❖ Se reconoce al TAIN “como un espacio no solamente para tratar lo que les pasa a los estudiantes en las escuelas asociadas, sino lo que nos pasa a nosotros como docentes formadores con los estudiantes o sea con los docentes en formación...”</p> <p>De las observaciones en TAIN: Observación N°1 Tipos de actividades del TAIN</p> <p>La coordinadora propone la formación de grupos integrados por profesores y estudiantes con el fin de debatir sobre:</p> <p><i>“¿Cómo visualizan la trayectoria profesional que recorrieron hasta hoy y cuáles son los desafíos a enfrentar como docentes en formación?”</i></p> <p>Para resolver este interrogante la coordinadora entrega a cada grupo párrafos de textos de autores trabajados en el campo de la práctica docente (P.Freire y E. Morín) que deberán analizar, reflexionar y expresar conclusiones, comunicando al resto con algún código de lenguaje su posicionamiento como docente en formación.</p> <p>Para el análisis y reflexión utilizan como recurso las narrativas y cuadernos de bitácora, que proveen las estudiantes, con el propósito de encontrar indicios y hacer relectura colectiva y volver a reflexionar. Las reflexiones son retroalimentadas con la participaciones intervenciones dialógicas de las profesoras que conforman los grupos de trabajo.</p> <p><u>Stand de 3er. Año:</u> se encontraban profesoras de la didáctica y del campo y estudiantes, los temas se circunscriben al <i>“Aula como espacio social complejo</i>. Los trabajos expuestos son planes de aula y proyectos de las</p>	<p>De las observaciones en TAIN: Observación N°1: Actividades</p> <p>❖ Alumnos de 1ª y 3er. Año se integran y presentan un Power Point vinculado a la Asignatura “Mundo Contemporáneo” donde realizan una análisis de la sociedad en las últimas décadas para comprender la realidad en que vivimos y repensar las prácticas docente. Dando a conocer la articulación de esta materia con el campo de la práctica y como contribuye a la reflexión en cada año de la carrera.</p> <p>Debates</p> <p>❖ La coordinadora propone la formación de grupos integrados por profesores y estudiantes con el fin de debatir sobre:</p> <p><i>“¿Cómo visualizan la trayectoria profesional que recorrieron hasta hoy y cuáles son los desafíos a enfrentar como docentes en formación?”</i></p> <p>Para resolver este interrogante la coordinadora entrega a cada grupo párrafos de textos de autores trabajados en el campo de la práctica docente desde primer año. Los párrafos de los textos seleccionados son de P.Freire y E. Morín, que deberán analizar, reflexionar y expresar conclusiones, comunicando al resto con algún código de lenguaje su posicionamiento como docente en formación.</p>
-------------	--	---

<p>3ERO</p>	<p>distintas materias que se implementaron en la práctica (matemática-lengua y Literatura) que son las que articulan directamente con el campo de la práctica. Las profesoras de estas didácticas específicas dicen que: “la articulación de las materias con el campo de las prácticas en 3er año es algo nuevo y no todas las profesoras están dispuestas a esta articulación.”</p> <p>La profesora del campo de la práctica III que se encuentra en el Stand nos explica que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “La observación en el aula se torna más “densa” en este trayecto formativo por las relaciones educativas que entran en juego en el espacio aula” ✓ “Las estudiantes interrogan colectivamente la formación docente y en particular la enseñanza y el aprendizaje en el aula lo que llamamos Construcción colectiva curricular.” ✓ “ El desafío es articular la acción de las estudiantes con la reflexión para hacer hablar teóricamente su práctica” ✓ “Los estudiantes tienen que problematizar su práctica en comunicación con otros, haciendo una espiral dialéctica permanente” ✓ “Problematizarla supone desinstrumentar la práctica para resignificar otro carácter educativo del aula comprendiendo otros aspectos de la realidad compleja” ✓ “En este trayecto formativo espiralado van construyendo nuevos valores y actitudes para llegar hacer un maestro como profesional de la enseñanza.”(horizonte formativo) ✓ “Algunas asignaturas de 3er. año se han ensamblados y articulados con el Campo de la Práctica III” <p>Observación N° 2:</p> <p>Las problemáticas como actividad central del TAIN</p> <p>En el TAIN trabajan con problemáticas y tratan de resolverlas entre todos, alumnos y profesores, “cada uno puede aportar desde lo que sabe, de sus experiencias de prácticas, desde la especificidad de las materias</p>	<p>Para significar lo observado a continuación tomo una muestra de ello:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Dice Freire: “Nadie es, si se prohíbe que otros sean”</p> <p>¿Cómo sería posible ir incorporando este posicionamiento en la práctica docente?</p> </div> <p>El grupo de 3er año para comenzar su análisis decide recuperar sus registros y narrativas de observaciones de clases llevadas a cabo en la práctica en terreno, para ellos sacan sus cuadernos de bitácora y diagnósticos realizados. Se organizan para dar lectura de algunos registros que podrían dar indicio de esto que dice Freire: “se prohíben que otros sean” y se leen los siguientes párrafos de sus bitácoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- “La docente dice que el grupo es muy bueno y trabajan muy ordenados. Cuando nos habla del grupo no incluye a los chicos con tareas adecuadas porque ellos son un subgrupo que solo realizan tareas en su cuaderno, no los observamos trabajar ni participar oralmente como al resto del grupo, ni realizan la misma copia del pizarrón, ellos esperan que la docente les escriba otra tarea en el cuaderno” 2.- “los chicos con tareas adecuadas esperan el turno para que la docente les dé la tarea, ellos tampoco conversan entre ellos mientras esperan, ni con los demás, ya que no participan de las actividades del grupo. Tal vez si se les diera lugar
-------------	--	--

<p>3ERO</p>	<p>que tenemos a cargo las profesoras, depende del problema que se plantea...”</p> <p>“La construcción de la o las problemáticas que se abordan en el Taller están definidas en el proceso del trabajo educativo del año, generalmente son relativas a la práctica que llevan a cabo las estudiantes pero pueden ser otras problemáticas que aparezcan en otras materias o campo de la formación...” (Profesora del campo de la práctica III)</p> <p>Diálogo interdisciplinario: articulación El TAIN quiere decir “Taller Integrador Interdisciplinario y la integración interdisciplinaria se va dando en proceso, según como nos interpela la práctica, que cuestiones nos movilizan tanto como profesores o las que cuentan las estudiantes...”(Profesora)</p> <p>La referente del TAIN es dispuesto por la propia organización institucional, en el caso observado son las profesoras a cargo del campo de la práctica de cada año de la carrera.</p> <p>La referente del TAIN dice que</p> <p>“Para lograr el diálogo interdisciplinario que pretendemos con el TAIN al comienzo de cada año lectivo llevamos a cabo una red de contenidos a desarrollar durante el proceso de formación, en este caso, el que corresponde a 3er año.”</p> <p>La profesora del campo de la práctica III, se acerca y me cuenta que: “la redacción de actas es parte de la alfabetización académica y son experiencias reales. Estas también son prácticas.”</p> <p>La referente del TAIN propone reorganizarse por materias, indicando con que insumos y recursos trabajarán: Programas de cada materia de quienes están presentes, tarjetones, fibrones, círculos de cartulina, Tics</p>	<p>tendrían cosas para aportar, me gustaría poder verlos interactuar como los demás y no solos, en silencio, esperando que le digan lo que tienen que hacer”</p> <p>3.-“... cuando regresamos del recreo al salón comenzaron con la clase de matemática “medidas”, la maestra indaga los conocimientos previos de los alumnos. Lo que llamó mi atención fue que solo participaban solo dos estudiantes, el resto de la clase solo escucha sin emitir palabra. La docente felicita a estos dos alumnos lo que provoca malestar en el resto. Hoy no me voy contenta ya que siento que muchos de los alumnos no participaron porque la docente no les dio lugar, y tampoco pudo con su estrategia ver los conocimientos previos de todo el grupo de alumnos.”</p> <p>4.- “a la hora de planificar para mi practica me preocupaba como iba hacer con los estudiantes que tienen tareas adecuadas o que tienen algún proyecto de integración, y al preguntarle a la maestra de grado ella me contesta que haga de cuenta como que <i>ellos no están</i>, fue terrible escuchar esa respuesta y salí muy angustiada del aula”.</p> <p>Estas lecturas dio lugar al análisis y reflexión de lo que pasaba en el aula y el tipo de prácticas que llevaba la docente a cargo de los distintos grupos donde ellas habían tenido su experiencia de observación de práctica.</p>
-------------	--	---

<p>3ERO</p>	<p>(Otra alternativa es trabajar con Word utilizando la función SmartArt., quien opta por esa alternativa las estudiantes de tercero y el profesor de Tics irán orientando la tarea.)</p> <p>Se forman subgrupos por materia (profesor de la materia y algunos estudiantes). Cada subgrupo se identifica con el nombre de la materia.</p> <p><u>Consigna para todos los subgrupos o grupos por materias:</u> 1.-Teniendo en cuenta los contenidos del programa anotar en más de 10 tarjetas los contenidos fundamentales de su materia.</p> <p>Las estudiantes reparten 10 tarjetones por grupo: MATERIA:..... CONTENIDO:.....</p> <p>Cada profesor en colaboración con estudiantes va leyendo los contenidos del programa. El profesor va seleccionando los contenidos y los estudiantes completan los tarjetones.</p> <p>2.- La referente con estudiantes distribuyen tableros magnéticos, afiches y pizarrón (lateral y frontal) para cada materia. En cada pizarrón/tablero/afiche se grafica tres círculos concéntricos.</p> <p><u>Consigna:</u> intentar distribuir los contenidos (escritos en las tarjetas) por orden de centralidad según lo indicado en cada círculo. Si hay temas centrales que se vinculan con temas secundarios indicar con líneas.</p>	<p>Una de las profesoras interroga al grupo “¿cómo podríamos mejorar esta práctica, con el objeto de transformarlas?”. Este interrogante fue disparador para seguir buscando señales en sus narrativas de situaciones que habían pasado en sus residencias:</p> <p>1.-“la clase de matemática fue muy dinámica, trabajamos con figuras geométricas realizadas en goma eva, buscamos elementos similares a las figuras dentro del aula y los chicos pasaban al pizarrón a registrar. Lo mejor de esta clase fue que comenzaron a participar los chicos que nunca lo hacían.”</p> <p>2.-“la mayor satisfacción que tuve esta semana, fue poder integrar a tres chicos que se sentaban aparte y no realizaban las mismas tareas que los demás, ellos pudieron trabajar a la par de sus compañeros, participaban leyendo en voz alta, pasando al pizarrón, expresando ideas, contestando en forma oral, a tal punto que las maestra de apoyo del equipo vinieron a buscarlo para trabajar en el gabinete y como estaba trabajando tan bien la maestra del grado decidió que continuara en el aula.”</p> <p>3.-“mi clase de ciencias naturales fue organizada en base a experimentos que debían hacer los estudiantes. Para ello reorganicé aula disponiendo los bancos en forma de U y el escritorio en el medio de los extremos, de manera que todos</p>
-------------	--	---

<p>3ERO</p>	 <p>temas prioritarios (ejes temáticos centrales)</p> <p>contenidos secundarios</p> <p>Seguidamente se agrupan todos los docentes y estudiantes ,y trabajan de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Cada Profesor muestra y explica su tablero; b) los demás profesores en forma de rueda, participan seleccionando contenidos (de los tableros de los otros) para ubicar en el tercer círculo de su tablero (temas de otras materias), teniendo en cuenta el eje del Taller integrador interdisciplinario y explicando por qué los incluye; también se realizan intercambios de bibliografía para el tratamiento de los contenidos. <p>-Un estudiante explica: “Cada Profesor interesado en un tema de otro</p>	<p>pudiéramos vernos, ver y participar. Los estudiantes con actividades adecuadas participaron de la experiencia de práctica dando lugar a la oralidad sobre la escritura.”</p> <p>De los informes diagnósticos del aula leen:</p> <ul style="list-style-type: none"> -“Aspectos mejorables de la situación áulica: la realización de trabajos colectivos incorporando a los niños con actividades adecuadas” -“Proponer una oferta de enseñanza equilibrada de tareas escolares para resolver tanto en forma grupal como individual.” -“La triada didáctica (docente-alumno-conocimiento)se da, desde nuestra perspectiva, se da activamente creado conflictos cognitivos a través de interrogantes, proponiendo el diálogo con la mayoría de los niños pero no en su totalidad. Lo que se propone es la participación de todos los estudiantes adhiriendo a otras estrategias de trabajo colectivo.” <p>Posterior a esta actividad concluyen que: “algo de la práctica mejoró o tuvo la intensión de ser transformada.”. Seguidamente las estudiantes deciden organizar la representación de lo trabajado en tres actos. Después de la puesta en acto el cierre se hace colectivamente leyendo su práctica a través del texto y otros contenidos trabajados en el campo de lo que dicen:</p> <p>Conclusión de la actividad</p> <p>“Las practicas representadas en el primer acto son</p>
-------------	--	---

<p>3ERO</p>	<p>toma una tarjeta en blanco, anota el tema o contenido y la Materia de la cual lo tomó, y coloca la tarjeta en su tercer círculo, y así sucesivamente cada una de las Materias (o Profesores).”</p> <p>-En esta instancia del desarrollo del TAIN se produce un intercambio de profesores y las estudiantes quedan a cargo de los tableros de las materias.</p> <p>-El campo de la práctica docente III fue presentado en un tablero confeccionado en Word con la función SmartArt. (ver en anexo-observación 3)</p> <p>-Cada Profesor vuelve con su tablero a reorganizar la red de contenidos incluyendo los temas o contenidos del tercer círculo y vinculándolos con los del primero y segundo círculos con líneas u otras formas de graficar.</p> <p>-Como cierre se ponen en común los diferentes tableros.</p> <p>Evaluación del TAIN:</p> <p>Los/las Docentes formadores expresaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ “ Este TAIN provocó el encuentro de saberes entre profesoras y estudiantes” ✚ “Las redes de contenidos en los círculos concéntricos permitió mostrar las relaciones de contenido en dos aspectos: <ol style="list-style-type: none"> 1.- Las jerarquías o equilibrio entre los contenidos desde la propia materia. 2.- Las posibilidades de articulación entre las materias.” ✚ “Incorporar nuevos recursos tecnológicos” ✚ “La articulación permite darnos cuenta de que hay bibliografía y conocimientos que son generales y necesarios para la formación y para los formadores con el nuevo plan de estudio”. ✚ “ La articulación de disciplinas es posible....el desafío es sostenerla desde la propia practica” ✚ “La articulación entre los contenidos nos convoca a encontrarnos 	<p>prácticas decadentes pero dominantes en las escuelas primarias según nuestra experiencia de práctica .El segundo acto muestran particas colectivas en equipo para resolver los problemas de la escuela y las aulas; y un tercer acto que representan practicas emergentes orientadas hacia alguna transformación, tendientes a cuestionar posicionamientos hegemónicos con instancias de dialogo colectivo y participativo.”</p> <p>Actividad:</p> <p><u>Stand de 3er. Año:</u> Las alumnas explican un afiche los distintos tipos de prácticas que pudieron analizar a partir de observar en las aulas de escuelas señalando las relaciones educativas en cada caso.</p> <p>“-decadentes: aquellas que surgieron y fueron significativas en otros períodos históricos, y que han perdido sentido en la actualidad, aunque formen parte de una mitología del orden anterior.</p> <p>-dominantes: las que conforman el orden escolar actual y que contribuyen a sostener el significado vigente y arraigado de la escuela y de la docencia, así como a reproducir la gramática escolar y lo sedimentado en ella</p> <p>- emergentes: surgidas en los procesos más actuales vinculados a la docencia y la escuela que, aunque innovadoras, pueden significar una ampliación de la hegemonía o estar orientadas a una transformación;</p> <p>-transformadoras: tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente.”</p>
-------------	---	---

<p>3ERO</p>	<p>como profesores para hacer de esto una práctica...coordinar, dialogar, nuevas formas de trabajos compartidos, tiempos y espacios...”</p> <p>✚ “La articulación entre contenidos de diferentes materias abre la posibilidad de generar proyectos de investigación a nivel institucional como de los proyectos de extensión...”</p> <p>La profesora del campo de la práctica interroga a cerca de que se piensen las relaciones educativas que se evidenciaron durante el transcurso del TAIN.</p> <p>El diálogo como estrategia da lugar a que algunas profesoras dijeran que:</p> <p>✓ “...Las relaciones educativas se dieran en las tres dimensiones: una es <i>la relación intersubjetiva</i> en el taller, se dio la relación entre estudiantes y profesores, asumiendo la asimetría educativa, la horizontalidad a través del diálogo como encuentro con el <i>otro</i>”.</p> <p>✓ “...también <i>la relación enseñanza-aprendizaje-contenido</i>, las redes de contenidos, el trabajo grupal, el dialogo, la colaboración entre disciplinas y <i>sujetos pedagógicos</i> da cuenta de las nuevas condiciones y modos del aprendizaje que se pueden crear...”</p> <p>✓ “El TAIN como construcción de espacio de participación y colaboración, da lugar a reflexionar entre docentes sobre saberes colectivos que atraviesan la formación docente en general y la practica en particular. Estas son <i>Relaciones educativas entre docentes</i>.”</p> <p>✓ “El diálogo crítico entre docentes se está construyendo en este espacio y nos queda mucho trabajo por hacer...”</p>	<p>Evaluación del TAIN: “TAIN se constituyó en un espacio de encuentro para intercambiar experiencias de prácticas y cursadas, encontrando en el <i>otro</i> la imagen de que algo les había sucedido a todas: la necesidad de hacer cambios en las practicas”.</p> <p>“ Plantean la implementación al inicio del ciclo lectivo para conocerse e integrar a los nuevos ingresantes de la carrera”</p> <p>Observación N°2:</p> <p>Las estudiantes están encargadas del acta del TAIN :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Actividad: Construcción de redes de contenidos y articulación interdisciplinaria.-“ ❖ “Propósitos del Taller: <ul style="list-style-type: none"> • Exploración, reconocimiento y organización conceptual de los contenidos de cada Materia. • Vinculación de contenidos con otras Materias. • Conocimiento de las redes conceptuales de cada Materia. • Revisión de la propia red conceptual en función de las vinculaciones interdisciplinarias. • Análisis de superposiciones de contenidos, diferentes enfoques, bibliografía, etc.” ❖ “Recursos: programas de las materias de 3er año, afiches, fibrones, tarjetas, pizarrón, tableros de metal con imanes. <p>Una de las alumnas hace lectura de la actividad y propósitos del taller y a continuación se lleva a cabo el desarrollo del mismo.</p>
-------------	---	---

		<p>-Las estudiantes participan colaborando activamente en las actividades previstas y con los recursos que utilizan los profesores.</p> <p>Evaluación del TAIN</p> <p>Los/las estudiantes dijeron:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ “Pudimos tener la experiencia de inclusión y participación en el trabajo de articulación entre materias.” ✚ “Si bien ya conocíamos los programas de las materias, entregados en su mayoría por las profesoras al inicio de las cursadas, los veíamos separados como que no podían relacionarse...con esta experiencia podemos entender de qué se trata la articulación de algunos contenidos aunque sean de distintas materias” ✚ “ El taller fue un espacio abierto donde los estudiantes pudimos colaborar en la organización y con algunos saberes tecnológicos con los profesores” ✚ “Tuvimos la posibilidad de volver a leer los programas focalizando en los contenidos y la bibliografía” ✚ “Pudimos encontrar que la misma bibliografía era trabajada en distintas materias pero desde diferentes aspectos para su análisis”. ✚ “Ver la articulación entre las materias nos permite visualizar que la formación es más integral...”
	<p>De las entrevistas: Diálogo interdisciplinario: articulación</p> <p>El TAIN puede organizarse con profesores solamente o con profesores y</p>	<p>De las entrevistas: Horizontes formativos y eje del TAIN</p> <p>Las estudiantes mencionan que tuvieron un TAIN que planteaba el análisis de sus residencias y los horizontes</p>

4TO	<p>estudiantes según las necesidades y problemáticas que surjan.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Nosotros nos vamos a tomar un TAIN más `para trabajar con profesores y en el siguiente encuentro vamos a tener la participación de los alumnos,...pero de lo que quedó de esa reunión es la idea de que hay algo que no nos está cerrando de lo que entendemos por complejo... Aparecen ideas como: ¿No sería bueno que fueran a otras escuelas para hacer la residencia? ...o esas cosas que son resabios de otros pensamientos...” ❖ Todavía en los profesores que vienen de otra formación y de otra forma de entender la práctica ven las residencias como una micro-esfera...un laboratorio donde todo tiene que salir lo mejor posible y de acuerdo a lo pensado y planificado... ❖ “el momento de poner a dialogar todo lo que uno ha ido aprendiendo, construyendo desde su trayecto de formación docente para salir de la idea de que: vamos aplicar ahora todo lo que hemos aprendido, sino que empezar a buscar , a bucear en esos conocimientos que nos dieron otras u curriculares, otros campos de la formación para construir el posicionami docente en formación...” ❖ “es una herramienta muy valiosa para poder lograr la articulación...” ❖ “es viable pero está en construcción, repito esto, porque los años anteriores ya tienen un trayecto, ésta es la primer cohorte.” ❖ El TAIN es considerado importante tanto desde el lugar de la formación desde el lugar de la práctica...”como espacio de práctica de la escuela destino, escuela asociada ahora, me parece interesante que pudiéramos analizar el discurso que está instalado en estos contextos a cerca de, no todos, pero el hegemónico...qué pueden y no pueden esos alumnos, que podemos esperar y no esperar de ellos...” ❖ “Otra figura que aparece es la del maestro orientador como 	<p>formativos que se plantean en su formación con el nuevo diseño curricular.</p> <p>Según nos contaron las estrategias de lectura del diseño curricular de formación y los gráficos proyectados por las profesoras que graficaban los horizontes formativos permitieron diferenciar a cada horizonte entendiendo que al maestro como pedagogo, como profesional y como trabajador cultural.</p> <p>Para las estudiantes el horizonte “marca un trayecto a realizar que empieza en primer año y uno ve el horizonte en cuarto” y para significarlo aún más agregan que: “cada año de practica nos acerca más a ese horizonte y en 4to cuando parece que ya lo alcanzamos volvemos a mirar para atrás para recuperar todas las experiencias educativas”. En 4to año les sucede que “a medida que avanzamos el horizonte parece que se alejara otra vez porque al querer amarrar todo junto y a la vez siempre falta un poco”</p> <p>Lo que pudieron construir como posicionamiento docente las entrevistadas dijeron: “como trayectoria de inicio y la formación continua es la que va a contribuir para ampliar estos horizontes y seguir mirando la educación”</p> <p>En relación a “las políticas educativas del estado y las prácticas en particular piensan que son las que crean condiciones para vincularse o no con las culturas populares determinándolas como futuros docentes con nuevas orientaciones en el campo pedagógico del nivel para el que se fueron formadas”</p> <p>Con respecto a “la desigualdad y exclusión, tanto escolar como social que pueden encontrar en las prácticas,” sostienen que “tiene sus raíces en el desconocimiento y falta de reconocimiento del <i>otro</i> con sus valores propios y cultura</p>
-----	--	--

4TO	<p>parte de este taller integrador porque esta es la mirada del maestro que ya está en el ámbito profesional instalado se trae al instituto con su presencia concreta.”</p> <p>De las observaciones en TAIN: Construcción del posicionamiento de las estudiantes y estudiantes</p> <p>Teniendo en cuenta el eje del TAIN en 4to la profesora referente explica que en un principio “estaba previsto para trabajar las 4 horas con profesoras y estudiantes con el propósito de ver cómo van construyendo las estudiantes el posicionamiento docente en sus residencias”. Las necesidades que van apareciendo en el trayecto de formación se priorizan y la flexibilidad del taller puede tomar otros rumbos en su organización. La profesora da cuenta que esto al explicarnos que por:</p> <p>“cuestiones que vienen apareciendo en los discursos de los profesores sobre el tipo de escuelas que seleccionamos para la práctica y las experiencias de prácticas de las estudiantes que dicen ser muy complejas, decidimos institucionalmente que dos horas del TAIN sean destinadas al trabajo solo entre profesores de 4to y las otras dos horas incluimos a las estudiantes.”</p> <p>La coordinadora del taller plantea el siguiente problema:</p> <p>“Las estudiantes de 4to. Año en su residencia, con algunas parejas pedagógicas, encuentran grupos áulicos atravesados con una marcada diversidad de problemas de los niños y jóvenes, entre los que mencionan: alumnos con riesgo social, alumnos con adecuaciones curriculares con apoyo del equipo escolar, alumnos con proyectos de integración, discontinuidad pedagógica por inasistencias que trabajan individualmente dentro o fuera del aula. Estas situaciones son consideradas por las estudiantes muy</p>	<p>popular que fuera históricamente rechazada por la propia educación y sociedad.”</p> <p>De las observaciones en TAIN: Actividad problemática</p> <p>La profesora del campo de la práctica comienza el taller con el mismo planteamiento que hizo a las profesoras, pero esta vez destinado a las estudiantes con el propósito de construir un posicionamiento docente frente a estas prácticas.</p> <p>Se conforman 4 grupos de trabajo con estudiantes y profesoras para dialogar y discutir respecto de diferentes alternativas que surjan para el problema.</p> <p>Las construcciones que siguen son los posicionamientos docentes que van emergiendo en el TAIN respecto a la problemática planteada:</p> <p>Grupo 1: <u>Disposición del trabajo en equipo:</u> “una maestra tendría que estar dispuesta al trabajo en equipo y el equipo escolar de la escuela dispuesto para trabajar con la maestra”</p> <p><u>Nuevas condiciones didácticas en el aula:</u> “El diseño del nivel garantiza a incluir a los sujetos que fueron antes excluidos pero hay que crear condiciones didácticas en el aula para que ello suceda, la escuela primaria aún se debe este trabajo...”</p> <p>Grupo 2: <u>Las relaciones educativas:</u> el reconociendo de estas relaciones permite “visualizar que tipo de prácticas están instaladas en las escuelas, que posicionamiento educativo tiene la escuela o la docente del aula y que es necesario construir en el aula como espacio complejo...”</p> <p>Grupo 3:</p>
-----	---	--

4TO	<p>complejas para abordar las clases lo que requieren de un mayor acompañamiento de los formadores para que puedan posicionarse frente al grupo”</p> <p>Las asistentes comienzan a dialogar entre ellas, expresando ideas sobre cómo piensan esa situación desde el propio posicionamiento que tienen las formadoras sobre los escenarios complejos de las aulas Donde se llevan a cabo las practicas.</p> <p>El intercambio de ideas da cuenta de que el dialogo es el centro de la comunicación. Cada idea es considerada para refutar o adherir lo que piensan sobre la complejidad de un aula.</p> <p>La concepción de complejidad que van sosteniendo las profesoras se construye sobre la base de sus creencias o teorías acerca de la enseñanza y del aprendizaje, sobre las expectativas institucionales, curriculares y sociales y sobre los modelos docentes que los han formado.</p> <p>Dada la importancia que tienen estas creencias sobre la construcción del posicionamiento del docente en formación la coordinadora favorece para que se evidencien, se analicen e interpielen esas creencias y por eso habla de “poner en dialogo estas cuestiones que hacen ruido, de estos cambios, de cómo entendemos lo simple y complejo de una clase, de por qué seleccionamos las escuelas que seleccionamos, de nuestras perspectivas como formadoras como acompañantes de las prácticas de las chicas”.</p> <p>La coordinadora religa las ideas que van apareciendo en el grupo: “entre las cuestiones que emergen desde el problema planteado aparecieron: la elección de las escuelas o de las aulas donde van a realizar las residencias vistas como espacios simples o complejos. Que entiendo por simple o complejo, es lo mismo complejo que difícil? ...desde nuestros análisis como pensamos al paradigma de la complejidad como formadores? Como pensamos las relaciones educativas en un aula? Cuales relaciones educativas pensamos?</p>	<p>Formas de <u>organización del espacio del aula</u> para trabajar con la complejidad: “el espacio se transforma y los transforma” para la <u>participación de todos</u>.</p> <p>Grupo 4: Crear “espacios institucionales en las escuelas para hacer un trabajo en equipo” para “planificar conjuntamente, con una sola planificación y organización de las clases que den lugar a unir y no fragmentar el aula”.</p> <p>“El instituto formador tampoco lo tenía, ahora aparece este espacio de TAIN para encontrarnos”</p> <p>Evaluación del TAIN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El posicionamiento docente “no es solo del alumno sino también de las profesoras” ❖ “El diálogo permite pensar, reflexionar, seleccionar, despejar, analizar, retroalimentarnos para posicionarnos desde otra mirada pedagógica: algo nuevo surge” ❖ “el posicionamiento no es algo definitivo y absoluto, es relativo al problema y la situación, es dinámico y abierto, es colectivo e interdisciplinario”.
-----	---	--

	<p>Estos interrogantes no son para dar respuestas únicas y cerradas sino que tienen que orientarnos para ver cómo nos posicionamos frente al problema planteado, que alternativas podemos dar a las estudiantes en este acompañamiento.”</p> <p>Las profesoras esbozan algunas reflexiones personales pero es necesario profundizar con soportes teóricos que las retroalimenten. Se retoma bibliografía para lectura de los profesores, que puedan ayudar al acompañamiento de las prácticas de las estudiante</p>	
--	---	--

