



**Pedagogía Doctoral en Educación:
Investigación, Relatos y Experiencias
en la Formación Doctoral
Actas del I Simposio Nacional**

Jonathan Aguirre y Francisco Ramallo
(Compiladores)



CLACSO



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA
.....



ISBN 978-987-544-825-4



9 789875 448254

Pedagogía Doctoral en Educación. Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral. Actas del I Simposio Nacional / Luis Porta ... [et al.] ; compilado por Jonathan Aguirre ; Francisco Ramallo. - 1a ed . - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-544-825-4

1. Humanidades. 2. Educación. 3. Pedagogía. I. Porta, Luis II. Aguirre, Jonathan, comp.
III. Ramallo, Francisco, comp.
CDD 378.007



Introducción

Hacia una co-construcción narrativa de la Pedagogía Doctoral

El 26 y 27 de marzo de 2018 el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, organizó un encuentro en relación a tematizar a la pedagogía doctoral en la agenda de discusiones del campo de las ciencias de la educación. Los procesos de formación en los posgrados y específicamente en el trayecto doctoral, encontró a diferentes educadores e investigadores conversando juntos en la necesidad de reflexionar sobre este promisorio campo.

El encuentro reunió a directores, tesisistas y doctores ya graduados, quienes con sus trabajos y paneles otorgaron sentidos y horizontes a la construcción de una Pedagogía Doctoral situada en las afecciones. El diálogo estuvo centrado al proceso de formación que implica el doctorado y la importancia y pertinencia de registrar la experiencia de la investigación y no sólo los resultados/hallazgos que realizan los investigadores en campo académico. En el devenir de las mesas y paneles se establecieron interesantes líneas en la posibilidad de expandir los aportes de lo que implicaría una pedagogía doctoral a la pedagogía en general. En dichos debates, se resaltó la co-formación y el oficio de profesor que se pone en juego en el momento de dirección de una tesis como así también el valor de las redes, las comunidades y los grupos de trabajo en las propias trayectorias doctorales de los tesisistas. Jamile Borges (profesora invitada de la Universidad Federal de Bahía) compartió su experiencia coordinando un dispositivo específico de formación doctoral: las fábricas de ideas. La educadora brasileña destacó algunas reflexiones sobre las escuelas doctorales organizadas por el Centro de Estudio Afro-Orientales en Salvador y se refirió específicamente a las fronteras de las formas de construcción de saberes no convencionales en el campo de ciencias de la educación; invitando a transitar el paso de

una ego-política a una geo-política, inscrita cultural y comunitariamente en los territorios que habitamos.

El evento se fue enriqueciendo con el aporte de doctores ya graduados, tesistas en formación y directores de tesis. Todos compartiendo sus experiencias y travesías vitales en relación al proceso de realización de una tesis doctoral.

La oportunidad de este encuentro nos interpeló a reflexionar sobre la importancia de recuperar las pedagogías doctorales en la agenda, pensando en procesos de formación un tanto más autónomos y libres, sobre todo para el campo de las ciencias de la educación. Pues concluimos que no se trata de una formación formalizada, sino más bien se trata de otras maneras de educar no lineales. En estas otras formas de educar doctoralmente, interviene el oficio del profesor, los desplazamientos, los procesos de filiación, la emotividad, la colectividad y la afectividad. Entender la pedagogía doctoral desde este territorio, implica abrir espacio al relato de las experiencias de investigación, explicitando trayectorias, travesías vitales, experiencias, lecturas y escrituras. Implica también cristalizar, de algún modo, el vínculo entre director y tesista a partir de la confianza, la motivación y la enseñanza. Así, tan solo así, se podrá habitar una pedagogía doctoral más humana, más emancipatoria y más subjetivante.

Jonathan Aguirre y Francisco Ramallo



ENTRAMADOS NARRATIVOS Y POLIFÓNICOS DE UNA POLÍTICA PÚBLICA EN FORMACIÓN DOCENTE. TENSIONES Y POTENCIALIDADES DESDE EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO

Aguirre Jonathan

UNMdP-CONICET

aguirrejonathanmdp@gmail.com

Resumen: En el presente trabajo deseamos compartir con la comunidad académica los primeros hallazgos de una investigación doctoral que tiene como objetivo interpretar las principales políticas públicas en materia de formación docente, centrandose su análisis en el caso del proyecto Polos de Desarrollado coordinado por el Programa Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación Nacional en la coyuntura política y económica del 2000-2001. Interpretamos el estudio de políticas públicas desde un enfoque biográfico-narrativo, planteando una arquitectura metodológica alternativa al abordaje clásico de políticas en formación docente. En dicho enfoque la política es interpretada como un entramado puesto en acción en condiciones particulares que se define a partir de la apropiación, traducción y resignificación de los actores intervinientes. Así, la polifonía de voces narradas que presenta la investigación da cuenta de las potencialidades y tensiones de las que fue sujeto el proyecto en cuestión. Hacia el final del trabajo explicitamos los aprendizajes entramados que protagonizamos nosotros como investigadores sociales a la vez que intentamos dar cuenta de los vínculos vitales que se generan entre tesista y director.

Palabras clave: Educación Superior, Formación Docente; Enfoque Biográfico-Narrativo: Pedagogía Doctoral.

Introducción.

El inicio y el desarrollo histórico de la producción de conocimientos sobre política educativa están forjados tanto por su búsqueda de legitimarse como saber científico como la posibilidad de orientar y justificar políticas públicas. Durante años primó en el campo un abordaje clásico de indagación y estudio sobre políticas públicas educativas marcado por el análisis, casi exclusivo, de las acciones que ponía en marcha el Estado a través de corpus documentales y normativos que regulaban las políticas por éste emanadas, alejando del proceso interpretativo aquellas voces de los sujetos sociales que le daban

sentido a cada política. En esta ponencia aspiramos a tensionar, de alguna manera, los mencionados abordajes tradicionales a través de la recuperación de las voces de quienes traducen, resignifican, resisten y se apropian de las políticas en los contextos locales de ejecución.

Presentamos aquí, “una pluralidad de voces que testimonian y hacen público algo de lo que sucede allí donde está la acción, invitándonos a una visita imaginaria para conocer las redes de acciones, decisiones puestas en práctica de los pequeños universos de las políticas de formación docente” (Vitar, 2006, p. 25). El enfoque metodológico del que nos valemos en nuestra investigación cualitativa es el (auto) biográfico- narrativo, puesto que nos posibilita recuperar e interpretar los relatos de los sujetos desde sus propios significados personales en relación a los sentidos de la política pública estudiada

A partir de allí es que en el primer segmento del trabajo nos abocaremos a recuperar las potencialidades y alternativas epistémico-metodológicas que brinda el enfoque (auto) biográfico- narrativo para interpretar y reconstruir nuestro objeto de estudio. En segundo término explicitaremos narrativas de sujetos que fueron parte de la política de Polos de Desarrollo y que la reconstruyen mediante su propia resignificación. Particularmente analizaremos las narrativas de quienes coordinaron el proyecto a nivel provincial, los directivos de los institutos escogidos para la investigación y los docentes participantes. Por último, realizaremos un metaanálisis de nuestros propios aprendizajes en relación al trabajo de campo y al proceso de investigación, situándonos especialmente en el vínculo vital que se genera entre director y tesista utilizando la metáfora del maestro artesano y el joven aprendiz.

Esta ponencia se desprende, en definitiva, de una investigación doctoral titulada “La Formación Docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001)” la cual es parte integral del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades (UNMdP).

Potencialidades de lo (auto)biográfico- narrativo en investigaciones sobre políticas públicas

Denzin y Lincoln (2013) argumentan que la perspectiva biográfico-narrativa de investigación surgió a partir del interés y necesidad de otras maneras de comprender y contar el comportamiento humano, ya que permite rescatar los valores de la subjetividad

y re-valorizar la práctica de hablar y narrar cómo una manera de comprender el significado que otorgamos a nuestra forma de percibir el mundo. Así, a partir de estas nuevas búsquedas en investigación social y acompañado por el giro narrativo, promovido a finales de los setenta, se comenzó a recuperar relatos olvidados y explorar diversas formas de escritura, que respondieran a la crisis de los grandes relatos hegemónicos.

A partir de allí lo biográfico- narrativo se ha ido ampliando considerablemente y se ha multiplicado en voces vivenciales que narran la propia experiencia (Arfuch, 2002). En América Latina, como dan cuenta (Bolívar y Domingo, 2006; Bolívar, 2017), las (auto) biografías y narrativas han adquirido un fértil desarrollo y expansión, particularmente en Brasil donde, a partir de los años 2000, se amplía y diversifica la investigación sobre los escritos de sí, englobando esta diversidad de abordajes bajo la denominación de pesquisa (auto)biográfica que, como señalan Passeggi, Souza y Vicentini (2011), se configura como “um território comum e propício ao diálogo entre pesquisadores, em rede nacional e internacional” (p. 370).

Coincidimos con Bolívar (2016) al sostener que esta dimensión personal y biográfica en la que se inscribe la práctica educativa es indisoluble de las lógicas del decir: el relato de los sujetos. Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (Bolívar, 2016)

Es en este contexto que la investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para “entrar en el mundo de la identidad, de las gentes “sin voz”, de la cotidianidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (Bolívar, 2016, p. 343). A partir de allí que el enfoque (auto)biográfico- narrativo se transforma en un camino metodológico significativo en el estudio de políticas públicas como el que propone nuestra investigación.

Al abordar las políticas de formación docente desde las voces de los sujetos que intervienen en la planificación y su puesta en práctica, el espacio biográfico-narrativo viene al auxilio para poder captar, interpretar y resignificar los sentidos que dicha experiencia política y de formación representó para sus protagonistas. Al mismo tiempo,

como sostiene (Bruner, 1990) la narrativa se presenta como un camino para aprender a pensarnos y conocernos nosotros mismos, e ir trazando los discontinuos trayectos del saber. Así la narrativa se configura como una forma y posibilidad de aprendizaje para el propio investigador social pues, Ivor Goodson (2017) presenta lo narrativo no solo como una posibilidad para aprender, desde las historias que contamos y reflexionamos sobre nuestra vida, sino como un aprendizaje contingente que sucede durante el proceso intenso de investigación. De modo tal que las potencialidades del enfoque (auto)biográfico-narrativo radican por un lado en la manera de concebir y abordar las narrativas de los sujetos que investigamos, pero al mismo tiempo permite reflexionar qué hacen esos relatos, esos testimonios con nosotros, con nuestra propia subjetividad como investigadores. La narrativa transforma y reinterpreta sentidos y significados, no solo a quien narra su experiencia, sino a quien la escucha, la interpreta y la reescribe.

Como respuesta a esa pregunta sobre ¿qué hacen los relatos con nosotros?, o ¿qué produce la investigación en nosotros?, es que hemos decidido documentar narrativamente nuestra propia experiencia a modo de itinerario autoetnográfico en diario personal. Allí, como investigadores-sujetos, explicitamos nuestras propias sensaciones, emociones, miedos, ansiedades, descubrimientos y pensamientos que vamos transitando a lo largo de todo el proceso de investigación. Ese diario se transforma en una suerte de bitácora (auto)biográfica que permite un metaanálisis del proceso a partir de las resignificaciones y reinterpretaciones que el investigador realiza de su propio relato narrado.

Esta metodología aporta nuevas ventanas para producir saberes desde lo dialógico y polifónico. Dar sitio primordial al relato ayuda a imaginar espacios donde los saberes pueden nacer de actitudes más dialógicas y en los recorridos de pensarse con otros y otras. Además son estrategias que permiten situar lo corpóreo en la investigación, porque desde el relato se acoge la experiencia del ambiente y del movimiento como propios. También la emotividad, sentimientos, diálogo y gestos como espacios y expresiones de saber. De este modo el relato permite generar narraciones verosímiles que dan cuenta de lo vivido (García Huidobro, 2016, p. 174).

En definitiva la metodología (auto)biográfica- narrativa permite habitar lugares de la política pública estudiada a partir de los testimonios biográficos-experienciales de sus actores. No solo de quienes pensaron la política de Polos de Desarrollo a nivel nacional, sino desde aquellos sujetos que la vivieron en los diversos espacios porosos de la política como las jurisdicciones provinciales, los institutos de formación docente, las escuelas y las universidades. De allí la riqueza de la perspectiva utilizada.

Voces polifónicas de una política de formación docente.

Entendemos que las políticas se inscriben en una configuración discursiva, en una “totalidad significada” por múltiples sentidos que los sujetos le otorgan a partir de sus experiencias, necesidades y contextos. Partir de este supuesto permite destacar el hecho de que dichas políticas educativas son procesadas o actualizadas (apropiadas, resistidas, resignificadas) en el marco de ciertas configuraciones sociales específicas, dadas en el nivel de cada institución y en diferentes momentos históricos (Marquina, Mazzola y Soprano (2009). Es desde esta perspectiva que analizamos el proyecto Polos de Desarrollo. Dicha política pública intentó desarrollar un conjunto de acciones destinadas a dar continuidad y fortalecer el potencial académico y pedagógico de las instituciones de Formación Docente, así como favorecer su apertura e interrelación con la comunidad en que se desenvolvía (Aguirre, 2017).

La estrategia que se implementó en el marco del Programa Nacional de Formación Docente fue la de conformar redes solidarias de trabajo y poder lograr la articulación de todas las propuestas de trabajo que enseñen a romper el aislamiento como manera constitutiva del trabajo docente. “Para ello se constituyeron nodos que servían de articuladores del gran tejido de instituciones anexadas al mismo en torno a un proyecto pedagógico que podía ser de carácter fundante o creado a los fines del proyecto Polos” (Aguirre, 2017, p. 259)

“El proyecto Polos de Desarrollo, propuesto por el Ministerio de Educación de la Nación, pretendía instalar equipos docentes en los institutos que lograran mejoras en las prácticas docentes de todos los niveles, ya que los polos deberían trabajar sobre una temática de interés, profundizarla académicamente y asociar instituciones educativas de la zona que participaran de esta producción. La idea era que impactara en las instituciones logrando mejoras, innovaciones, propuestas de cambio en las prácticas instaladas. Es por eso que implicaba investigación profunda de la temática elegida, con el acompañamiento de un especialista en el área, propuesto por el Ministerio. Se trataba de académicos reconocidos por su trayectoria en el tema. También debería implicar la extensión, ya que se pretendía incluir otras instituciones en las que impactara la problemática elegida. A su vez los equipos conformados en los institutos debían socializar los avances en la institución formadora. De ahí la idea de Polo que irradiaba en su entorno a otras instituciones locales, ya sean instituciones de otros niveles, como otros institutos cercanos”. (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

“Cada institución elegía el equipo docente que conformaría el Polo, su coordinador y la temática. Si bien se presentaban varios ejes de trabajo muy amplios, los institutos tenían libertad de elección. Por lo que pudimos comprobar, los temas elegidos, ya estaban siendo trabajados en los institutos con los pocos recursos con que contaban y en general se trataba de grupos de docentes que implementaban

innovaciones basadas en su propio interés”. (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

A continuación presentaremos una suerte de polifonía de voces que otorgan la posibilidad de interpretar tensiones, potencialidades y huellas vitales de la política analizada. En las siguientes narrativas se puede recuperar la concepción de que el proyecto Polos de Desarrollo se cimentó a partir de ideas, intenciones, diagnósticos e innovaciones que cada instituto de formación docente ya venía realizando en la institución. Si bien en algunas regiones, como en Necochea, el proyecto estimuló la creación de propuestas pedagógicas nuevas, en otros institutos sirvió de canalizador de aquellos proyectos que ya se venían gestando sin financiamiento ni recursos humanos para sostenerlos. Así lo expresan las coordinadoras del proyecto a nivel provincial y nacional.

“El proyecto Polos vino a entusiasmar [a los docentes], a motivarlos, a darles el marco necesario para seguir innovando en sus prácticas y tener dinero exclusivo para eso, esa partida presupuestaria que permitía dedicar horas a ese proyecto innovador” (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires)

“En muchas instituciones el proyecto Polos instaló un modelo de trabajo cooperativo entre profesores para encarar los problemas pedagógicos de la enseñanza. Además, les permitió desarrollar nuevas habilidades para organizar eventos, talleres, jornadas, muestras, congresos y estrategias para involucrar a docentes de otras instituciones. Por otra parte, la lectura de nuevos autores, y especialmente la escritura de producciones como libros, revistas, documentos, informes, CD, etc. constituyó un avance en la cultura de las instituciones, que en general no elaboraban registros al no darle valor a las producciones y a las experiencias. (Entrevista a Coordinadora Nacional del proyecto, 06/03/2017)

Una de las mayores potencialidades que brinda el enfoque biográfico-narrativo en el estudio de políticas públicas es poder hallar en los relatos y las experiencias narradas de los protagonistas aquellas tensiones o debilidades que asume la política en el terreno de ejecución, en la práctica de realización. En otros trabajos (Aguirre, 2017) destacamos que la investigación arroja una serie de tensiones en diversos niveles de la política. En un nivel Macro de la misma se evidencia la debilidad institucional con la que convivió el proyecto en la crisis del 2001, a nivel Mesopolítico se desprende por un lado los conflictos presupuestarios con las jurisdicciones y por otro la falta de articulación y acompañamiento de los referencistas o especialistas en las distintas líneas de los proyectos para con los institutos y los docentes y en el nivel micropolítico, las investigaciones muestran tensiones hacia dentro de los institutos en relación a los vínculos entre docentes, directivos, los tiempos de realización (Aguirre, 2017).

Aquí presentamos narrativas que reflejan nuevas tensiones en la traducción de la política (Ball, 2011) en terreno. Una de ellas se evidencia en la escasa articulación inter-polos, a nivel regional

“Lo que faltó [en el proyecto] fue generar redes inter-polos, eso fue más difícil. Excepto algunos como los de Necochea de Cs. Sociales que articularon con el polo de Saladillo. Los polos que trabajaban la línea de las prácticas docentes también tuvieron ciertos contactos pero no lo suficiente, pensó que las redes sociales no existían aún” (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

“Lo que hacíamos con Beba Kohen era tratar de hacer reuniones con ellos, por lo menos una vez al año con todos. Entonces esas reuniones y encuentros provinciales los poníamos a trabajar en grupos según la temática que elegían. Así se conocían, podían intercambiar los trabajos, una apuesta en común y re-trabajábamos un poco el estado de los proyectos” (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

Aquí, una de las coordinadoras provinciales narra la estructura y dinámica propuesta en los encuentros regionales del proyecto Polos en la provincia de Buenos Aires. El relato complementa lo expuesto por las coordinadoras en las narrativas anteriores.

“Los encuentros regionales los hacíamos de dos días. Trabajábamos los encuentros en función a problemáticas. ¿Cuáles eran las dificultades que se les presentaron? ¿Cómo las habían resuelto? ¿Qué trabas tenían los polos y como las pudieron sortear?, porque resultó que muchas de las problemáticas que tenían unos los tenían otros. Entonces presentábamos algunas problemáticas para trabajar el primer día y en general reuníamos en grupo de trabajo a los que habían elegido la misma línea de proyecto. Después trabajábamos también la línea de desarrollo de las redes, a ver si habían podido generar redes, como lo habían hecho etc. La segunda tanda de polos tuvo más acción sobre lo regional y sobre las redes y las instituciones locales que los primeros. Por ejemplo todos los polos técnicos trabajaban con otras instituciones, porque sus proyectos estaban vinculados con otras instituciones que no eran educativas. Después recuerdo por ejemplo el ISFD N°39 de Vicente López trabajo el tema de los desaparecidos de la zona norte. Ellos trabajaron con los organismos de derechos humanos, con ONGs, familiares de desaparecido etc. Hicieron varios encuentros con los organismos. En cambio los Polos que estaban apuntados a la práctica docente articularon mucho más con las escuelas medias y primarias. (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

Otra de las tensiones o debilidades del proyecto, que se extiende, según las entrevistadas, a muchas de las políticas emanadas del Estado, es el lugar que ocuparon los directores de los institutos de formación docente en la realización del proyecto Polos en su institución. O por falta de información y convencimiento o por escasa intención de mejorar y potenciar las prácticas pedagógicas e institucionales en el instituto, en ocasiones

atentaron con la dinámica del proyecto y con las propuestas de sus docentes. Así lo manifiestan las entrevistadas.

“Tuvimos muchos problemas con los directores de los institutos. Ponían muchos obstáculos. En la primera parte por ejemplo se quedaban con el dinero que venía desde Nación, se lo quedaban ellos, tenían miedo de dárselo, por miedo a que no lo administren bien etc. Nosotros teníamos que ir, hablar con los directivos, gestionar, convencerlos de que era un proyecto bueno, que el dinero era necesario etc. Así que ahí tuvimos mucho trabajo de gestión. (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

En algunos casos, me parece a mí que eran directores en la línea de mantener los institutos como estaban, no modificar nada que pudiera moverles a ellos las estructuras de gestión. Gente acostumbrada a trabajar así durante años. Entonces el equipo Polos en la institución era disruptivo, por la propia esencia del proyecto. Rompía esa forma rutinaria y apática de trabajo. Entonces, por ejemplo, necesitaban el sábado para hacer un taller con los docentes de otras instituciones, y los directores no querían abrir el instituto. O no darles un espacio de trabajo en la propia institución. No entregaban las partidas presupuestarias, hubo casos que el dinero se dejaba en los institutos con el riesgo a ser robado. Después no los acompañaban o hacían como qué los acompañaban... pero hubo directores que si se comprometieron mucho con el proyecto. Pero en general la gente que está muy estructurada no quiere cambios. Y eso trajo tensiones hacia dentro de los Polos. (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

10

A modo de conclusión del presente apartado donde nos propusimos compartir retazos de la polifonía de voces que presenta nuestra investigación deseamos dejar hablar a los protagonistas. En sus relatos se dejan evidenciar las huellas y marcas que la experiencia de Polos de Desarrollo ha dejado en sus biografías y en las biografías de los diversos institutos de formación docente que han sido sede del proyecto y son objeto de estudio de nuestra tesis doctoral. Huellas que dejan recuerdos, vivencias, aprendizajes, y desafíos futuros.

Para mi te digo, lo hablábamos con Beba [Kohen] el otro día recordando todo lo que habíamos pasado. Para nosotras fueron unos años felices. La verdad que lo disfrutamos muchísimo. Porque las dos estábamos en esta línea de hacer cambios en las instituciones. Y al ver que los polos estaban provocando modificaciones y que esos cambios eran los que nosotros deseábamos que se provocaran te llena de alegría. Fue un verdadero placer. (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

Fueron un montón de años que le dedicamos a esto y ha dejado mucha huella, ha sido muy fuerte. Yo creo que en lo personal fue formativo en el sentido de poder avanzar de la formación hacia la extensión. Nosotros tuvimos la suerte de formar un equipo de trabajo muy sólido, con mucho compromiso, le dimos muchísimo al proyecto. (Entrevista a coordinadora del proyecto Polos de Desarrollo en el ISFD N°31, Necochea, 12/09/2017)

Para mí fue, como docente, una de las experiencias más lindas y gratificantes que tuve en mi carrera, yo ya estoy jubilada. Pero desde el punto de vista personal fue muy gratificante. (Entrevista a docente del equipo Polos de Desarrollo en el ISFD N°31, Necochea, 12/09/2017)

“Podemos decir que fue la mejor, o quizá la única política que le dio a los Institutos recursos para que desarrollaran proyectos de manera autónoma para la producción de conocimiento. No ha habido otra propuesta de ese tipo, por lo menos que haya llegado a Necochea. Que por allí esa semilla haya caído en tierra fértil, nos apropiamos y le dimos vuelo propio, puede ser. Pero fue una experiencia de mucho empoderamiento de los Institutos. Lo hacíamos con entusiasmo y mucha responsabilidad” (Entrevista a coordinadora del proyecto Polos de Desarrollo en el ISFD N°31, Necochea, 12/09/2017)

“Básicamente [recuerdo] el fuerte trabajo colaborativo entre instituciones y el trabajo en equipo por parte de los actores que formaron parte. Pero también la socialización de las diferentes propuestas. Por ahí a veces uno por la dinámica o la característica del instituto en donde trabaja, o en el proyecto que se desarrolla queda ajena a otras experiencias. (Entrevista a exalumna del proyecto Polos de Desarrollo y actual docente del ISFD N°35, Monte Grande, 13/06/2017)

“Polos dejó picando la idea de avanzar, la idea de continuar trabajando en algo en pos de la formación de los estudiantes. Cuando terminó el proyecto Polos seguimos, aún sin recursos. Pero lo continuamos. Yo creo que fue el equipo o el grupo de trabajo lo que hizo que todos nos quedemos”. (Entrevista a docente del equipo Polos de Desarrollo del ISFD N°35, Monte Grande, 13/06/2017)

“[El proyecto Polos de Desarrollo] fue algo muy bueno para la formación de nuestros estudiantes porque pudieron acompañarnos a las escuelas o a los jardines. Quizá nos faltó más la pata de la universidad pero con las demás instituciones era increíble. Otra cosa que recupero como placentero era el trabajo en equipo. Trabajamos mucho de manera colaborativa. No había roles específicos. Nos complementábamos en todo, éramos consiente de nuestras limitaciones y eso hacía que delegáramos lo que cada uno no podía hacer” (Entrevista a docente del equipo Polos de Desarrollo del ISFD N°35, Monte Grande, 13/06/2017)

“En realidad para nosotras fue un proyecto sumamente innovador. Nos pareció un proyecto que impacto en las instituciones para bien, las transformó realmente. Por lo menos la temática que tomaron modificó al instituto interiormente. Ya no es el mismo instituto después del Polo. Y cambió para bien, es un instituto que tiene otras herramientas, otras estrategias, trabaja de otra manera”. (Entrevista a las Coordinadoras del proyecto en la Pcia. de Buenos Aires, 12/08/2017)

Aprendizajes entramados y vínculos vitales. Tesista-Director o Aprendiz-Maestro

La alfarería es, básicamente, el arte de elaborar objetos de barro o de arcilla y, por extensión, el oficio que ha permitido al hombre crear toda clase de enseres y artilugios

domésticos a lo largo de la historia. La alfarería es, en definitiva, creación. El artesano toma el barro en su esencia más pura y lo va moldeando y trabajando hasta que se convierte en un elemento susceptible a ser utilizado y admirado.

Al igual que el alfarero, el investigador se transforma en creador de una obra de arte, ya que luego de definir el tema y el problema a investigar, va moldeando la investigación con sus manos hasta que ésta se encuentra lista para la pincelada final. Así, tanto la producción escrita, como el trabajo de investigación en general, necesariamente tendrá la impronta de su creador. En nuestro caso, como en el de tantos otros investigadores, el tema, sencillamente, representa aquel barro que el alfarero recoge en estado puro y que luego de exponerlo a un proceso de trabajo artesanal logra convertirlo y transformarlo en una obra de arte.

Quisiéramos referirnos brevemente a la relación particular que se genera entre el investigador en formación y su director de trabajo profesional, en tanto aprendiz y maestro respectivamente. Richard Sennett (2009) define al artesano como aquella persona cuyo trabajo siempre es un fin en sí mismo. Su motivación es intrínseca: el placer que le provoca el ejercicio de su oficio y la satisfacción que siente por hacerlo bien. Este vínculo “no instrumental” que el artesano mantiene con el trabajo y sus resultados le lleva a experimentar un especial compromiso con su entorno laboral: materiales, herramientas y sobre todo con sus aprendices.

Sennett sostiene, “El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso” (2009, p. 32) “...Para la plena realización de la artesanía, la motivación es más importante que el talento” (2009, p.350). En nuestro caso, la presencia de Luis Portan nos aportó esa cuota de motivación, de sabiduría, de enseñanza, de tranquilidad y por sobre todas las cosas, con su generosidad y solidaridad nos formó e instruyó en este oficio particular de investigar. Recuerdo una conversación cuando recién comenzábamos a trabajar juntos en donde dijo que no había grandes secretos en la investigación, “se aprende a investigar, investigando y se aprende a escribir, escribiendo, no hay secretos en esto. Y por sobre todo hay que cargarse de horas silla, porque el trabajo del investigador requiere constancia” Palabras que forman y que hacen crecer en la profesión.

Así, como mi director demostró y demuestra permanentemente el oficio de investigar, el maestro artesano lo hace de igual modo. Él no da clases teóricas sobre el oficio del alfarero: enseña prácticamente, enseña con el ejemplo. El artesano no dispone de aulas, ni posee tiza, ni pizarrón. Su salón de clase es el taller donde él trabaja, codo a codo al lado de sus aprendices. Enseña haciendo y el aprendiz aprende viendo y haciendo. Se

trata de una transmisión directa e inmediata a la que el artesano muestra cómo se hace la artesanía y de cerca observa y corrige, supervisando así el progreso del aprendiz.

A lo largo del proceso de investigación muchos fueron los aprendizajes y las dudas que el propio trabajo de campo fue generando en mi como novel investigador. Todas las fui conversando con mi director y el mismo me fue ayudando a sortearlas y potenciarlas. Desde las entrevistas, los contactos, los viajes, la escritura de los capítulos, sus correcciones. Uno no es el mismo luego de un proceso tan intenso de investigación y trabajo.

En la actualidad la tesis se encuentra, prácticamente en la etapa de secado brusco de la arcilla. Una vez que el alfarero ha lavado la arcilla y ha adquirido cierta consistencia, debe probar su calidad, para ello forma una bola de arcilla y la coloca a la intemperie para que el sol y el viento la sequen bruscamente. Al secarse primero la superficie se endurece formando una costra que guarda el barro interno con humedad. Si el barro es de baja calidad, se formarían muchas grietas por las que escaparía la humedad interior, lo que indicaría al alfarero que tiene que volver a lavar el barro. Cuando en esta etapa la superficie de la bola barro tiene pocas grietas, el alfarero sabe que puede pasar a la siguiente etapa. Esta instancia, se asemeja en gran parte, con lo que sucede cuando nuestro trabajo se comparte con el director que puede hacer que esas grietas de humedad sellen y podamos seguir avanzando en la creación de la vasija.

En definitiva, nuestro maestro artesano, nuestro director de tesis, nos enseña y continúa haciéndolo, mucho más que una simple técnica o un oficio, nos ha enseñado que el trabajo en equipo, la solidaridad, la generosidad y por sobre todas las cosas la confianza en sus aprendices, es la clave para alcanzar la obra de arte anhelada al comienzo de todo proceso de investigación.

Conclusiones... La recta final del camino.

“Debemos romper esquemas, normas disciplinarias, nociones recibidas así como las convenciones del trabajo de campo, con sus labores intelectuales repetitivas”.

Rose (1990)

A lo largo de dicha ponencia hemos podido entamar abordajes teórico-epistemológicos sobre el estudio de las políticas públicas de formación docente y los aportes que brinda en ese contexto de investigación el enfoque (auto)biográfico- narrativo. Al mismo tiempo explicitamos nuestro objeto de estudio y la perspectiva interpretativa escogida para su

abordaje. La polifonía de voces con respecto al proyecto Polos de Desarrollo permitió indagar en los entretreídos de historias, recuerdos, experiencias en relación al objeto de investigación y regalan una visión de la política que escapa de los documentos o normativas emanadas de los órganos burocráticos del Estado y nos sitúa en el mundo de las emociones y vivencias de las comunidades docentes locales.

Hacia el final del trabajo presentado nos situamos en el carácter artesanal que asume todo proceso de investigación, particularmente los vínculos vitales que se generan entre tesista y director o aprendiz y maestro artesano. La práctica misma de investigación y la posterior divulgación de la misma es similar a la práctica que realiza un artesano, sea cual fuere su oficio particular. El investigador es esencialmente un artesano, ya que en primer lugar su investigación es una producción artística, y en segundo lugar porque el oficio mismo de investigar tiene infinidad de rasgos similares al oficio del artesano. Es así que la experiencia es la base sobre la que se construye el significado, y que esa experiencia depende en alto grado de nuestra capacidad de entrar en contacto con el mundo que habitamos. El investigador, como el alfarero, entra en contacto con el mundo y produce la creación de su obra.

El título con el que cerramos la ponencia menciona la recta final del camino. Utilizamos dicha metáfora para plasmar lo que implica la redacción del documento escrito que conforma la tesis doctoral. Un proceso de investigación que lleva años queda resumido en un escrito, que a modo de vasija, queda a disposición de quien lo desea leer. En esta etapa nos encontramos. Etapa de ansiedades, inseguridades, pero particularmente de mucho trabajo hermenéutico. Dos pensamientos surgen al concluir estas líneas. El primero de disfrute de una etapa que comienza a concluir porque a pesar de las vicisitudes que significa todo el trabajo de investigación, hay un momento de gozo y disfrute exclusivamente personal. Por otro lado resuenan en mi mente las palabras de una colega del grupo de investigación con respecto a la última etapa del trabajo, “no suelten la tesis, los últimos capítulos son los más importantes”. Ese será el objetivo, no soltar la tesis.

Referencias Bibliográficas.

- Aguirre, J. (2017) “Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina”. *Journal for Educators, Teachers & Trainers JETT*. (9)1, 253-266
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

- Bolívar A. Domingo J. Fernández Cruz, M. (2001). La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A. y Domingo, J. (2006) La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, (7)4, 1-43.
- Bolivar, A. (2016) “Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional” en: Revista Internacional de Educación Superior. Campinas. (2)2, pp 341-365.
- Bohoslavsky, E. y Soprano. G. (2010). Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Denzin, N, K y Lincoln, I. (2013) Estrategias de Investigación Cualitativas. Barcelona: Gedisa
- García Huidobro, R. (2016) "La narrativa como método desencadenante y producción teórica en investigación cualitativa". Revista de Metodología de Ciencias Sociales. N.o 34, 155-178
- Goodson, I. (2017) International Handbook on Narrative and Life History. New York: Routledge.
- Marquina, M. Mazzola, C. Soprano, G. (2009) Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina. Buenos Aires: Prometeo.
- Passeggi, M. De Souza, E. Vicentini, P.(2011). “Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização” Educação em Revista (27)1, 369-386.
- Senett, R. (2009) El artesano. Barcelona: Anagrama
- Vitar A. (2006) “La política y lo(s) político(s)” en Vitar, A (coord.) Políticas de educación. Razones de una pasión. Buenos Aires: Miño y Dávila



LA BIOGRAFÍA ESCOLAR EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES INICIALES. APORTES DE UN ESTUDIO INTERPRETATIVO

Branda, Silvia

CIMED/ UNMdP

branda.silvia@gmail.com

Resumen: Esta presentación se gesta en el marco de mi tesis doctoral Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se trata de una investigación de corte cualitativo que adopta un enfoque interpretativo. Para explorar las huellas docentes en toda su variedad y complejidad, adoptamos una perspectiva narrativa que nos brinda una forma de co-construir la realidad desde las experiencias entendidas como un relato. Es así que mediante el análisis de los textos de campo la narrativa ofrece una particular reconstrucción de la experiencia, a partir de un proceso reflexivo que resignifica lo sucedido y vivido. La investigación arroja tres grandes aportes que develaremos en esta comunicación: al campo disciplinar, la narrativa como proceso reflexivo y metodológicos en torno a la investigación interpretativa y biográfico narrativa que develaremos en esta comunicación.

Palabras clave: huellas docentes; biografía escolar; investigación narrativa; aportes

Introducción

Desde segundo año del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, los estudiantes realizan observaciones y prácticas iniciales en diferentes instituciones educativas. Éstas concluyen en la asignatura Residencia Docente II. En ocasiones, los vemos llegar a las escuelas con incertidumbre, temerosos, ansiosos y con muchos interrogantes. Carta de presentación en mano, se contactan con el docente a cargo del curso asignado. Algunos lo invaden a preguntas, otros, simplemente se sientan y observan, cada uno con su estilo, su personalidad, sus expectativas y ansiedades observan, luego enseñan. Pero todos llegan con una “mochila” cargada de recuerdos que, de alguna manera, condicionan la observación y la práctica misma y los llevan a orientar la mirada y el sentir hacia esa compleja realidad que es la situación de las prácticas.

Esta mochila es la que, con el generoso aporte de cada uno de los residentes que participaron de esta investigación, abrimos y exploramos para alcanzar nuestro objetivo: interpretar, a partir de las biografías escolares de los alumnos del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, las enseñanzas que dejaron su huella y se manifiestan presentes en las prácticas pre-profesionales. Para ello debimos primero, identificar en la práctica inicial de los residentes las enseñanzas que dejaron sus trazas en su trayectoria escolar; luego, indagar a través de sus relatos, cómo se manifiestan estas enseñanzas en su propia práctica; finalmente analizar, a través de las observaciones de clases y documental, la impronta que deja la biografía escolar de los estudiantes del profesorado en sus prácticas iniciales. El proceso de análisis arrojó tres grandes aportes: metodológico, al campo disciplinar y de la narrativa como proceso reflexivo.

Aportes metodológicos en torno a la investigación interpretativa y biográfico-narrativa

En esta investigación confeccionamos y utilizamos ocho instrumentos que compusieron los textos de campo: relatos escritos (RE), entrevistas biográficas (EB), grupos focales (GF), entrevistas flash (EF), registro etnográfico (RET), diarios (DC) y planes de clases (PC) e informes finales (IF). Los cinco primeros fueron los que buscaron el relato de los residentes; los tres restantes formaron parte del análisis de documentos que sumó información a la brindada en el relato directo de los practicantes. Asimismo, una vez finalizado el trabajo de campo, las desgrabaciones de las entrevistas y la reconstrucción de cada una de las historias co-compuestas, se inició un diálogo con cada uno de los participantes por medio de correo electrónico. Esto nos permitió, por un lado, validar las historias y por el otro agregar más información mediante nuevas preguntas realizadas a los participantes. El trabajo con los ocho instrumentos sumados al diálogo vía correo electrónico tuvo un doble rol: nos brindó la información que necesitábamos para concretar el objetivo de esta investigación y promovió la reflexión permanente de los residentes, mediante preguntas y re preguntas en busca de ahondar en la información.

El espacio de reflexión logrado con los residentes a través de los distintos textos de campo, específicamente, los cinco primeros y el diálogo por correo electrónico, ubicaron en un lugar central a los alumnos de las residencias, sus experiencias, su saber práctico y sus narraciones. Creemos que, mediante el uso y desarrollo de dispositivos formativos centrados en la escritura, lectura y reflexión, podemos contribuir al fortalecimiento y mejoramiento de la formación inicial o de grado de futuros profesores de inglés. Esto es, a partir de las narrativas como saberes fuertes (Sanjurjo, 2002) que, internalizados en las

experiencias como alumnos se convierten en aprendizajes porque vuelven y se hacen acto al momento de enseñar.

Por medio de la reflexión, tanto escrita como oral, los practicantes advirtieron la necesidad de revisar los aprendizajes, ponerlos en tensión, tomar distancia de las situaciones y contextualizarlas. Al trabajar con las biografías escolares de los participantes, logramos que noten la impronta que éstas dejaron en su formación, en la manera de pensar y resolver situaciones en la práctica. Tanto la escritura como la verbalización de sus experiencias previas constituyeron dispositivos metacognitivos que les permitieron reconocer las huellas del pasado. Al recorrer las distintas experiencias pudimos observar que el trayecto recorrido en la escuela por estos futuros docentes constituye un etapa formativa de mucha relevancia y su abordaje resulta sumamente fructífero para entender la práctica profesional y, por qué no, mejorarla.

Aportes al campo disciplinar

Nos encontramos con mochilas cargadas con distintos “elementos”, unos compartidos con sus pares residentes y otros, únicos. Primero, revelamos que algunos alumnos comenzaron el Profesorado de Inglés estimulados por su vocación docente y por el placer que les provocaba la lengua inglesa. La conjugación de estos dos sentires los condujo a la elección de su carrera. También develamos que otros residentes no tenían intenciones de ser Profesores de Inglés; comenzaron sus estudios por distintos motivos, pero el denominador común fue el gusto por el inglés. Sin embargo, en la medida que fueron cursando las asignaturas del Área de Formación Docente, se encontraron con la práctica misma y descubrieron que disfrutaban enseñar: estar en contacto con los alumnos, saborear el vínculo que se genera con ellos, observar el avance y la motivación de los estudiantes. Su autoimagen como profesores se afianzó: la docencia les aportó sentido a su vida ya que entendieron la educación como un servicio que podían ofrecer al otro.

De esta manera, y a partir de estas dos grandes conceptualizaciones iniciales, nos sumergimos más profundamente en la biografía escolar de los residentes para encontrar rasgos valiosos de buena enseñanza que ellos pudieran recordar de sus docentes. Así llegamos a la actitud docente, que a su vez nos abrió un abanico más amplio: la actitud afectiva y la actitud intelectual. Finalmente, el abanico terminó de desplegarse para develar los rasgos docentes relacionados con las decisiones pedagógicas y didácticas que aquellos toman y que luego adquieren forma de buena enseñanza.

Es así como la investigación devela cinco “elementos” que estaban en la mochila de los residentes y que transformamos en conceptualizaciones con la intención de mostrar a los docentes el poderoso efecto que produce su propia práctica en la de los futuros profesores: dejan huellas marcadas a fuego que, en ocasiones, atraviesan la vida misma. Estas conceptualizaciones son el corazón de la tesis y sus mayores aportes al campo disciplinar. Creemos que pueden contribuir no solamente a la formación de los futuros profesores de inglés, sino que hay rasgos que pueden ser compartidos con todos los profesorados.

Respecto a la actitud afectiva hemos revelado las siguientes trazas: crear lazos afectivos y una buena relación con los alumnos; generar bienestar mediante un clima cordial y tranquilo que haga sentir cómodos a los estudiantes; brindar afecto; valorar y respetar a los alumnos; responder de forma suave y amena; acercarse al alumno en el orden personal; ser generosos al compartir incondicionalmente sus saberes; estar disponible para sus alumnos aún fuera del horario de clases; compartir sabios consejos, tanto personales como académicos; ser dulce y alegre.

En cuanto a la actitud intelectual podemos recuperar: lograr una relación flexible y abierta en la clase; alentar a los alumnos a seguir adelante y a superarse; promover la reflexión y el pensamiento crítico; contagiar entusiasmo; lograr una clase tranquila, relajada pero activa; demostrar pasión por la enseñanza y por la disciplina, inspirar una actitud positiva hacia el aprendizaje; incentivar el deseo por aprender; acompañar al alumno en el proceso de aprendizaje acercándose a ellos y guiándolos; demostrar interés por el progreso de los estudiantes; motivar el aprendizaje (por ejemplo, ofreciendo textos de interés); involucrar a los alumnos activamente en la clase; ser provocadores, llevar al estudiante más allá de sus límites; desafiar intelectualmente a la clase promoviendo el pensamiento crítico; exigir; incitar a sobrepasar obstáculos para seguir adelante; asumir responsabilidad y compromiso con su clase; enseñar con pasión y dedicación; tener capacidad para involucrar los intereses de los estudiantes; generar un espacio donde se espera que el alumno ponga mucho de sí mismo; procurar una atmósfera de respeto y valoración del aporte del estudiante.

En referencia a las decisiones pedagógicas y didácticas conceptualizamos los siguientes atributos: ofrecer variedad de textos reales (no adaptados para la enseñanza); promover un entorno de aprendizaje crítico y natural; utilizar canciones y películas como recurso didáctico; ofrecer ejercitación variada y novedosa; recuperar los temas estudiados en clases anteriores; usar el humor como recurso didáctico; alentar a los alumnos a buscar información actualizada y situada en problemas reales para realizar proyectos; brindar

actividades que desafíen intelectualmente al alumno; proveer feedback positivo a los alumnos; reparar actividades novedosas, actuales, relacionadas con la vida de los estudiantes que provoquen sentimientos de alegría y empatía, o un interés genuino; tratar temas de interés que promuevan el debate; propiciar la creatividad y la expresión cada estudiante.

Luego de la inmersión recursiva en los textos de campo sostenemos, sin duda alguna, que los alumnos del Profesorado de Inglés se constituyeron desde las experiencias protagonizadas a lo largo de sus vidas, entre las cuales el paso por las distintas instituciones educativas es parte de uno de los sucesos tal vez más extenso y de mayor permanencia. Las vivencias en cada biografía no son asépticas sino que van dejando trazas que luego se manifiestan tomando forma de creencias y valoraciones acerca de la realidad en que se inscriben moldeando así la práctica docente.

Propusimos a los residentes narrar en sus propias vivencias, cuestiones que surgen desde el quehacer cotidiano. El acto de contar alguna experiencia de su biografía escolar alienta a los practicantes a buscar en sus recuerdos para realizar una elaboración personal en la que deben tomar una posición y contarlo desde su yo y al hacerlo se reconocen a sí mismos en aquello que están contando (Alliaud, 2010). Las narraciones así entendidas, más que prescribir cómo deben actuar los docentes, inspiran cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas variadas; provocan, sorprenden e intrigan; nos dejan pensando, tanto a quien las narran como a quien las escuchan o leen. De esta manera, para quienes eligen el Profesorado de Inglés como actividad profesional, las biografías escolares constituyen una mochila de experiencias listas para usar al momento de resignificar y de poner en práctica la formación recibida. Estas experiencias van cobrando vida y se traducen en actitudes y supuestos a partir de los cuales los practicantes reacomodan sus decisiones en el aula y fuera de ella.

Los docentes son artífices o artesanos (Branda, 2015) de su propio trabajo. Es en situación y con otros como se construye su labor, artesanalmente y con el deseo de hacerlo bien; influyen y accionan porque esa es su responsabilidad y obligación; admiten los límites y efectos de esa influencia y de la transformación de los alumnos (Alliaud, 2017). La biografía escolar como paso por la escuela representa para los futuros profesores un torrente de experiencias personales que necesitamos considerar al momento de definir su formación profesional. El peso de estas experiencias radica en el hecho de que se han impregnado a lo largo del tiempo y en distintas etapas de la vida, dejando por su paso, marcas a fuego.

Aportes de la narrativa como proceso reflexivo

En todos los capítulos de la tesis abordamos la narrativa desde distintos terrenos, sustentándola con la teoría que la enmarca. Nos aproximaremos a ella ahora desde su lugar como proceso reflexivo, es decir, la “narrativa reflexiva” (Caporossi, 2009; Connelly y Clandinin, 1990), de esta manera nos reencontramos con las palabras de Bolívar:

[la narrativa] supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida. La propia identidad personal se configura en dicho proceso de interpretación constructiva del sentido de la vida (dar significado, identificar influencias, interpretar la experiencia) (Bolívar et al., 2001: 159).

Me permitiré ahora y desde mi lugar como investigadora, concentrarme en la narrativa como proceso reflexivo. Narrar en el sentido de presentar de nuevo, conlleva una huella en la memoria. Es la palabra la que interviene en el ordenamiento de las trazas al contar una historia. Desde esta perspectiva, la narrativa en un sentido reflexivo como narrar-se, estaría aludiendo al yo que recoge esa huella y la relata. El narrador ofrece así su propia identidad y permanencia en el tiempo, aún desde discontinuidades (Edelstein, 2015). Es a partir de contar nuestras propias historias, de seleccionar lo que en ella nos pasa y de los sentidos que les asignamos, que construimos nuestra identidad y profesionalidad en el tiempo. Así, aprender a mirar, a nombrar, a juzgar, impulsa a configurar formas de autogobierno, a un actuar sobre uno mismo desde un conjunto de relaciones a partir de la experiencia de sí.

La narrativa es la creación de significado en retrospectiva, es una manera de configurar u ordenar la experiencia pasada, a la vez que se comprenden las acciones propias y ajenas. Se organizan sucesos y objetos en un marco que los resignifica y en ocasiones se logran ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo. La narración de las biografías escolares provocó en los residentes que participaron en esta investigación, un espacio de reflexión que ellos mismos valoraron al final del trabajo de campo. Dicho en sus propias palabras estaban “agradecidos por haber tenido esta oportunidad de reflexionar acerca de sus vivencias”. Tanto el relato escrito como los encuentros para las entrevistas biográficas y focales lograron hacer aflorar en los practicantes memorias de sus pasos por la escuela, y al recuperar estas experiencias, al situarlos en un contexto determinado al darles voz a esos recuerdos, al encontrarlos en un texto que ellos tuvieron

que leer después de haber narrado verbalmente sus experiencias, les otorgaron significado y lograron reflexionar acerca de la influencia que han tenido sus docentes, familiares y compañeros en su trayectoria escolar permitiéndoles ubicarse en el lugar que están hoy. En estas narrativas reflexivas afloraron todo tipo de emociones, desde felicidad hasta profunda tristeza; aunque los alumnos que participaron conocían la naturaleza de la búsqueda de buenas prácticas docentes de esta investigación, no pudieron ocultar sus sentimientos y los expresaron en distintas formas. El ambiente de confianza conseguido en los grupos focales favoreció este proceso ya que en su seno lograron hacer emerger esos sinsabores enquistados que pocas veces habían compartido antes. La inmersión en el campo resultó tener un doble valor: uno, para la investigación en sí misma como recopilación de información, otro, para los alumnos que tuvieron un espacio para la reflexión ya que los tres primeros instrumentos –relato escrito, entrevistas biográficas y focales– junto con el informe final, y resultaron ser herramientas valiosas para invitarlos a pensar y a reconstruir sus vivencias. La reflexión e interacción, convertidas luego en producciones individuales y colectivas, se tornaron catalizadoras y propiciaron oportunidades para des-ocultar algunos obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente y traer al presente gratos momentos vividos en su biografía escolar.

Las producciones requerían una comprensión situacional, posible desde una posición de “reflexividad crítica contextualizada” (Edelstein, 2015: 211), la cual se integra en una recursividad de ciclos de experimentación sin un final prescripto o delimitado. Esta forma de reflexividad impulsa una conversación con la situación que no se presenta como una contemplación acallada o templada, que, en tanto comprometida en procesos de mejora, actualiza sistemas apreciativos y de valores que desconocen las situaciones neutrales, en especial cuando se considera la reflexión en educación como práctica política. En tal sentido, procuramos la mediación en la construcción de la experiencia de la práctica inicial que habilitasen nuevas formas de subjetivación en la docencia, y buscamos hacerlo a partir de estrategias que permitiesen verse, decirse y conducirse de otro modo en las prácticas cotidianas. Las prácticas reflexivas concebidas de esta manera se alejan claramente de otras originadas en el seno tecnocrático cuyo enfoque es aplicacionista y ejemplificador. La reflexividad crítica se da dentro de escenarios que se reconfiguran, a partir de la acción informada y comprometida por parte de los sujetos. Alentamos a continuar este camino en espacios colectivos y en las diferentes instancias de formación, construyendo así comunidades reflexivas dentro del ámbito institucional.

Durante todo el proceso de investigación los residentes manifestaron que el acto mismo de recordar en las entrevistas biográficas, en el relato escrito, en las entrevistas flash y en el informe final, los hizo pensar, reflexionar, preguntarse el porqué de algunas acciones, decisiones o actitudes que suelen tomar en sus clases. Vamos a ilustrar a continuación algunos de sus comentarios con respecto al proceso reflexivo al que el relato los llevó.

JOY	<p>¡Ah! Me en-can-tó. ¡Cómo me hiciste escribir y recordar! ¡Cuántos recuerdos, cuántos profes que pasaron por mi vida! Y sí, tenías razón el otro día cuando dijiste después de la clase que yo recibo a mis alumnos con los brazos abiertos. Eso me quedó de la profesora de Fonética, ella lo hizo conmigo y yo lo quiero hacer con mis alumnos. También lo que me preguntaste acerca de no corregir los errores orales, eso me hiciste pensar que viene por otro lado... por todo lo que me corrigieron a mí y me hizo tanto daño porque fue de muy mala manera. Los grupos focales estuvieron muy buenos, compartimos opiniones y sentimientos.</p>
MERCEDES	<p>[reflexione acerca de]Qué hice, qué podría haber hecho... esto que vos haces acá, conduce a la reflexión también. Me hiciste pensar en mi vida y ahora entiendo por qué hago algunas cosas que hago. [...] Si... no, porque es que es verdad, nunca te sentás a reflexionar de... tu carrera...</p>
ANDRE	<p>Por ahí pensás vos de... tus frustraciones y cuantos años tardas en la carrera y como que piensas otras cosas de la carrera...[...]No le dan mucho tiempo en el profesorado, de conocer a los alumnos como estas tomándote el tiempo vos hoy, pero sí creo que sería muy útil...[...] Esta bueno el modo de charla, no tanto individual que por ahí... que es por ahí como más carga. Gracias por permitirnos expresar nuestros sentimientos.</p>
MARIAN	<p>Me hiciste pensar un montón, recordé a docentes y me doy cuenta que muchas de mis decisiones son copia de lo que ellos [sus docentes] hacían, tal vez algunas buenas, otras no tanto. Pero sí me sirvió.</p>
FEDE	<p>Muy bien. Me puse a pensar en muchas cosas de mi pasado y ahora logro comprender algunas actuales. SB: ¿Por ejemplo? Fede: Y... nunca me puse a pensar por qué seguí el Profesorado de</p>

	Inglés y ahora me doy cuenta que yo no quería ser profesor, pero ahora me gusta.
SOL	Y sí... claro... nos hiciste pensar mucho sobre todo en la otra, en la que escribí. Primero te dije que no tenía nada para contar, luego, insististe y resultó que tenía varias experiencias que me hicieron feliz en su momento. También me gustó recordar cómo terminé acá, en el profesorado.
VERA	Valoro mucho esto que hacés, te tomaste un trabajo bárbaro y me hiciste reflexionar mucho en mi vida escolar. Ojalá todos los profesores hicieran lo mismo, además lograrían conocernos mejor como alumnos.
JULIAN	También quiero agregar que me gustó mucho el trabajo que hiciste para que reflexionemos acerca de nuestra vida escolar. Me hiciste pensar por qué actúo como lo hago en ocasiones. Me doy cuenta que mi vida escolar me ha marcado mucho, positiva y negativamente, como ya lo hablamos.
LAURA	Me parecen muy buenas, tuve que meterme en mi vida pasada, eso me gustó, me hizo sentir bien. Volví a pensar cómo desde una escuela técnica terminé acá, en esta entrevista, con una profe de inglés.

Cuadro III: Proceso reflexivo de los participantes.

También se pusieron en tensión algunas cuestiones relacionadas con la formación docente del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata que sería interesante abordar en futuras investigaciones. Observamos que es interesante promover el uso de instrumentos que registren memorias y saberes de experiencias, desde relatos escritos en sus formas discursivas más diversas, que aproximen al practicante y al docente a situaciones vividas y permitan luego reconocer razones e intenciones como también tomar conciencia de los frutos de la propia actuación y así aportar a la construcción de conocimiento profesional docente. En este sentido, Menghini reflexiona que la formación es posible cuando hay algo para contar sobre lo cual reflexionar “las prácticas y las residencias resultan ser un dispositivo sumamente potente para favorecer las narraciones y los procesos reflexivos” (2016: 186). Me permito cerrar este apartado recuperando a Polkinghorne: “Alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el uso de la configuración narrativa, y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela” (1995: 150).

A modo de reflexión

Consideramos central encontrar las condiciones, a nivel institucional, para incorporar procesos de análisis y reflexión de las prácticas docentes en sus ámbitos de trabajo. Asimismo, en las propuestas de formación docente, resulta fructífero que se adopten enfoques teóricos metodológicos que provoquen la reflexión de experiencias vividas que estimulen las “experiencias anticipatorias” (Edelstein, 2015: 201) necesarias para la formación inicial y continua de los Profesores de Inglés. De todas maneras, creemos que más allá de los procesos de formación, las decisiones tanto del currículum escrito como del oculto, dependen en gran medida de las posturas de cada institución o equipo de cátedra con respecto a la profesionalización del trabajo docente. Es a través de las narraciones de experiencias pedagógicas como los saberes prácticos pueden recuperarse. Quienes protagonizaron situaciones de enseñanza relatan y reflexionan acerca de lo que vivieron en escenas particulares. En este acto de narrar, la experiencia vivida y los saberes contruidos se redimensionan, se tornan accesibles y comunicables.

Destacamos el valor de compartir, de hacer públicas las producciones individuales. Mediante este proceso se percibe que aquello que cada uno creía haber vivido de manera individual, como algo privado y único, también lo han vivido otros de modos similares. Los instrumentos propuestos en esta tesis, sostenidos por un enfoque interpretativo y biográfico-narrativo en las asignaturas del Área de Formación Docente, especialmente en las Residencias, pueden tornarse de gran valor para ayudar a los alumnos a reconocer las huellas de buena enseñanza que sus docentes han dejado en sus biografías escolares y analizar la impronta cristalizada en su práctica inicial.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. En Wainerman, C. y M. Divirgilio (Comps.). El quehacer de la investigación en educación. Buenos Aires: Manantial, 163-178.
- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Branda, S. (2015a). Marcas que imprimen las instituciones educativas: las diferentes relaciones que se entretienen en su interior. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso

Internacional sobre la Formación del Profesorado Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas 29, 30 y 31 de Octubre, Mar del Plata – Facultad de Humanidades, GIEEC, GIEDHIS, ISBN 978-987-544-655-7 y 978-987-544-656-4.

Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens, 107-149.

Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19 (5): 2-14.

Edelstein, G. (2015). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Menghini, R. (2016). Narrativas en la evaluación de prácticas y residencias. *Revista de Educación*, 7 (9): 179-187.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. En J. A. Hatch y R. Wisniewski (comps.), *Life History and Narrative*. Londres: Falmer, 5-23.

Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens.



**AVANCE DE TESIS: ESTRATEGIAS Y TÁCTICAS DE PERMANENCIA
ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD. UN ESTUDIO INTERPRETATIVO
SOBRE LOS RELATOS DE ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE
INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA**

Ojeda, Verónica.

GIEEC- UNMDP

vojeda1704@gmail.com

Resumen: Esta investigación apunta a hacer una exégesis de los procesos afiliatorios y la permanencia de los estudiantes del Profesorado de Inglés de la UNMDP para comprender este modo de “éxito académico” en el marco de una cultura institucional con características singulares. Nos planteamos, entonces, indagar sobre las experiencias estudiantiles a través de los relatos de los propios estudiantes, según sus itinerarios y reflexiones. Asimismo, indagaremos sobre la importancia de la trayectoria estudiantil durante el primer año de carrera como tramo crítico para el éxito académico. Nos proponemos aportar conocimiento acerca de estas problemáticas con la posibilidad de iluminar el campo de las políticas institucionales, las acciones didácticas y las vinculaciones interpersonales en este ámbito.

Palabras Clave

Permanencia estudiantil-cultura experiencial-experiencias estudiantiles en primer año-procesos afiliatorios-estrategias de acompañamiento-vínculos intersubjetivos en la Universidad

Desarrollo del marco teórico- conceptual:

La institución universitaria posee características particulares dentro de los sistemas educativos a nivel global, en particular, el caso argentino posee rasgos singulares. En este contexto, en una coyuntura en la que ya se han descripto ampliamente cuestiones de gratuidad, ingreso irrestricto, desgranamiento, profesionalización académica, entre otras, consideramos que un campo fértil sería indagar sobre el capital cultural, los procesos de afiliación y las tácticas y/o estrategias de permanencia de los estudiantes universitarios.

El sociólogo francés Alain Coulon (1995) sostiene que el estatus de “estudiante universitario” no lo otorga la inscripción a la universidad, sino que dicho estatus se adquiere una vez transcurrida cierta temporalidad. El autor se refiere a este aprendizaje como al “oficio de estudiante”. Si el pasaje es exitoso, el individuo progresa de su condición de novato a la condición de aprendiz y luego se considera miembro afiliado. Asimismo, el investigador también incorpora el concepto de afiliación intelectual o cognitiva, la cual hace referencia a la comprensión de lo que se espera de él por parte de los profesores y de la institución. (Casco, 2005; Pierella, 2014). Estas dos formas de afiliación no se desarrollan necesariamente de manera simultánea.

Asimismo, Dubet (2005) sostiene que el devenir en estudiante implica también una socialización cultural, la cual se desarrolla de diversas maneras, condicionada y atravesada no sólo por el capital familiar y cultural de los estudiantes, sino también por el área de estudios. En el caso particular de los estudiantes del Profesorado de Inglés, el dominio de la lengua extranjera es decir, la competencia lingüística cobra una preponderancia singular, ya que un alto porcentaje de las asignaturas, se dictan en inglés. Desde esta lógica, los procesos de afiliación institucional e intelectual parecen estar estrechamente vinculados al capital cultural de los estudiantes.

En un paisaje hostil, en el cual se evidencia una crisis de los procesos de transmisión cultural (Carli, 2010) resulta interesante indagar los modos en que las relaciones intersubjetivas, particularmente los lazos entre pares, proveen modos de sostén. La Universidad propicia modos de sociabilidad, ya sea una sociabilidad académica, una sociabilidad institucional, una sociabilidad estudiantil. En este último caso, el interés radica en comprender el componente social e individual del estudiantado. (Simmel, 2003 en Carli, 2010). La “mezcla social”, o “tradición plebeya” de los estudiantes de la Universidad Pública Argentina permite pensar la “sociabilidad estudiantil” como una sociabilidad entre iguales, pero a la vez desiguales desde el punto de vista social. La relación con los pares aporta a la construcción de identidades colectivas, otro componente estratégico para mantener la “condición de estudiante” en un escenario conservador como lo es la institución universitaria pública en la Argentina (Carli, 2010).

En esta investigación se intenta indagar acerca de la experiencia estudiantil, con una mirada en el presente (Carli, 2007), con la pretensión de comprender las prácticas sociales e institucionales favorecedoras de la permanencia de los estudiantes en la carrera. Un tema importante dentro de esta tesis es cómo las experiencias estudiantiles durante el primer año de carrera operan como un puente entre las trayectorias escolares previas y la

aculturación a la vida universitaria siendo éstas conducentes al éxito académico. (Silva Laya, 2011; Pierella, 2014)

Desarrollo del marco metodológico:

En nuestra investigación, como fuera expresado, nos interesa indagar sobre el tema de la persistencia o permanencia, alejándonos de los paradigmas positivistas enmarcándonos en el paradigma hermenéutico reflexivo. Por ello, consideramos pertinente explicitar las decisiones epistemológicas y metodológicas implicadas en esta tesis.

Desde un enfoque cualitativo, hermenéutico reflexivo, la realidad debe ser pensada como dinámica, como un constructo social, de carácter singular en la cual el objeto y el investigador se encuentran íntimamente relacionados y afectados. (Gurdían Fernández, 2007) Si se intenta comprender el objeto de esta investigación, esta lógica resulta ineludible. Sin embargo es preciso acudir a un cierto “extrañamiento” (Carli, 2012) con el fin de resguardar, por un lado la rigurosidad metodológica, y por otro lado la posible implicancia de la investigadora. Al abordar los relatos de los estudiantes universitarios acerca de la permanencia en la institución, queda de manifiesto una evidente intención de posicionarnos en un paradigma lejos de las intenciones de “medición” y “explicación” con el fin de promover procesos “interpretativos

Proponemos, entonces, recuperar la voz de los sujetos en su contexto particular, a través de sus relatos. La investigación narrativa permite al investigador entrar en el mundo de la cotidianidad, en este caso, en el mundo de actores institucionales, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Bolívar, 2010). La narrativa se piensa como un espacio transversal a diferentes campos disciplinares. En ella se conjugan rasgos de la teoría lingüística/literaria (historia oral e historia de vida), de la psicología (psicología narrativa, ciclos de vida), la filosofía hermenéutica, la antropología (narrativa). El giro narrativo admite un entramado de sentidos que no sólo otorgan significado sino también permiten recuperar y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción.

La validación de esta forma de recolección de datos está otorgada mediante una relación dialógica con el corpus teórico-conceptual y la triangulación de datos con fuentes documentales. El material documental, según Ruiz Olabuénaga e Ispizua, (1989) pone en relieve de manera notable la confiabilidad de los datos empíricos, permitiendo al investigador legitimar y validar las categorizaciones.

Descripción de actividades desarrolladas vinculadas al trabajo de campo:

En una primera etapa, se administró una encuesta narrativa mediante un documento de google. La misma se llevó a cabo en tres etapas, en 2014, 2016 y 2017 y fue respondida por 106 estudiantes. A partir de la información recogida en las encuestas, se tomaron varias decisiones en la investigación. Una primera decisión fue entrevistar a estudiantes con una considerable trayectoria como tales; por eso, se determinó que del universo de las 104 encuestas, se entrevistaría a estudiantes pertenecientes a la cohorte 2013, que suman 11 estudiantes quienes ya han sido entrevistados en forma individual con guiones semiestructurados. En segundo lugar, se resolvió entrevistar a la cohorte 2017, quienes suman 14 estudiantes y serán entrevistados en tres grupos de discusión al finalizar el cuatrimestre en curso, se estima será las semanas del 4 al 15 de diciembre del corriente. La fundamentación de este recorte subyace en la intención de identificar distintas etapas en los procesos de afiliación institucional e intelectual. (Coulon, 1996, 1997)

Asimismo, se consideró necesario contar con la voz de los docentes de primer año, quienes están siendo entrevistados individualmente. Se decidió entrevistar a los docentes de primer año ya que la literatura especializada marca este ciclo en la vida estudiantil como crucial para la afiliación de los estudiantes a la Universidad. La importancia del acompañamiento de los pares como red de contención invita a contar con la voz de los estudiantes adscriptos a la docencia. En este caso, se ha administrado una encuesta a los 18 estudiantes que llevaron a cabo tareas de adscripción en el año 2015 y posteriormente se los entrevistó en grupos de discusión. También se realizarán entrevistas semiestructuradas a informantes clave, como lo son las autoridades de la UNMDP, de la Facultad de Humanidades y del Departamento de Lenguas Modernas, como así también a miembros del Personal Universitario del Departamento de Ingreso, de Orientación Vocacional (Dovie) y de División Alumnos de la Facultad de Humanidades. Asimismo, se realizará un análisis documental del Plan de Estudios y Planes de Trabajo Docente.

30

Referencias Bibliográficas:

- Anzoise, E.; Gandolfo, E. Raso; Rizo, P; Marquez, M. Mocallar, N. y Geraghty, S. (2012) "Identificación de los factores de persistencia en los alumnos de primero y segundo año de las carreras de Ingeniería Civil y Electrónica" en artículos de II Jornadas de la Enseñanza de la Ingeniería, Año 2 N°. Pp. 65-70. UTN.
- Bain, K. (2012) What the best College students do. Cambridge, Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University Press.

- Bianculli, K. y Marchal, M.(2013) Las Tutorías Universitarias. Estudio de caso: Programa de Tutorías PACENI de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP. Mar del Plata: UNMDP.
- Bolívar, A. (2010) “La Investigación Biográfico-Narrativa En Educación.” Entrevista realizada por el Dr. Luis Porta en Revista de Educación Año 1 N°1. Pp. 201-211.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006) “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual”. Forum: Qualitative Social Research, 7 (4), 1-43.
- Bolívar, A y Fernández. (2001). La Investigación Biográfico-Narrativa En Educación. Enfoque Y Metodología. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (2008) Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008) Homo academicus, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003) Los Herederos. Los estudiantes y la cultura, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braxton, J.; Jones, W.; Hirschy, A.; Hartley, H. (2008) “The Role of active learning in the study of college student departure. En Seidman, A. (Ed.) College Student Retention. Formula for student success. Westport: Praeger Publishers.
- Bruner, J. (1988). Realidad mental, mundos posibles. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991) Actos de Significados. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2003) La fábrica de historias: derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Caballero, Z. (2004) “Desersión y discontinuidad en los estudios: la perspectiva estudiantil” en XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología. UBA en <http://www.aacademica.com/000-029/51>
- Carli, S. (2010) “Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La universidad pública y la sociabilidad estudiantil”, en G. Frigerio y G Diker (comps.) Educar: figuras y efectos del amor, Buenos Aires, del Estante. P.p. 99-108
- Carli, S (2007-2010) Proyecto en el Área de Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones Gino Germani- UBA- CONICET “Narrativas de estudiantes universitarios y sus familias sobre la experiencia educativa en el tiempo presente. Transformaciones del sentido de la educación” en www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf
- Carli, S (2012) El Estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública, Buenos Aires: Siglo XXI.

- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Casco, M. (2007) *Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual*. En actas del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de Buenos Aires, Tandil. En <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie12a01.pdf>
- Chiroleu, A. (1998) “Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias” *Revista Pensamiento Universitario*. Año 6 N°7. Pp. 3-11.
- Chiroleu, A. (1999) *El ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil.*, Rosario, UNR Editora.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clandinin, D.J. y Murphy, M.S. (2009). “Relational ontological commitments in narrative research”. En *Educational Researcher*, Vol.38, Nro 8. Noviembre.
- Clandinin, D.J. y Rosiek, J. (2007). “Mapping a landscape of narrative inquiry”
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona. Paidós.
- Curti, C. (2013) *Tutorías Universitarias. La experiencia de la Comisión de Tutorías de la Red de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (Runcob)*, Bs. As Eduntref.
- De Certeau, Michel. (1995) *La Toma de la Palabra y otros escritos políticos*. México, Universidad Iberoamericana
- De Souza Santos, B. (2005) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, Buenos Aires: Miño Dávila.
- Dubet, F. (2005) *Los estudiantes*. Revista de investigación 1. Instituto de investigaciones en educación. Universidad Veracruzana.
- Dubet, F (2006) *El declive de la institución. Profesiones sujetos e individuos de la modernidad*. Barcelona. Gedisa.
- Ezcurra, A.M. (2011) *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*, Buenos Aires: IEC. UNGS.
- Fraire, V. y Scribano, A. (2008) “El grupo de discusión: posibilidades y estrategias” en Scribano, A. O. *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires; Prometeo libros.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York, NY: Basic Books.

- GITBA, (2013) Revista de Tutorías en Educación Superior, Vol. 1, Mar del Plata.
- Gluz, N. (2011) “¿Ingreso condicionado o condicionantes en el ingreso? El acceso al sistema universitario en contextos de fragmentación escolar.” En http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/2011/libro/7%20-%20Ingreso%20condicionado%20o.pdf
- Gurdían Fernández, A. (2007) El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Costa Rica; CECC y AECE.
- Gutiérrez, A. (2005) Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Link, D. (2006), “Qué se yo. Testimonio, experiencia y subjetividad”. Disponible en línea: www.linkillodraftversion.blogspot.com/2006/03/qu-s-yo.html.
- Pascarella, E.; Seifert, T.; Whitt, E. (2008) “Effective instruction and college student persistence: some new evidence” en Braxton, J. (ed.)
- Pierella, M. P. (2011) “El ingreso a la universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario” Revista Argentina de Educación Superior. Año 3 Número 3 ISSN 1852-8171 p.p. 26-48 en <http://www.raes.org.ar/numeros.php?revista=revista3.inc>
- Pierella, M. P (2014) La Autoridad en la Universidad. Vínculos entre estudiantes, profesores y saberes, Buenos Aires: Paidós.
- Pierella, M. P (2014) “El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional” UDUAL. México- número 60 – abril-junio ISSN 0041-8935
- Remedi, Eduardo (2004) “La institución: un entrecruzamiento de textos”, en E. Remedi Allione (coord.) Instituciones Educativas. Sujetos, historias e identidades, México, Plaza y Valdes.
- Rockwel, E. (1982), “De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” en La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. E Ispua, M.A (1989). La entrevista en profundidad. En La descodificación de la vida cotidiana. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Scribano, A. O. (2008) El proceso de investigación social cualitativo. Buenos Aires; Prometeo libros.
- Silva Laya, M. (2011) “El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico” Perfiles Educativos. Vol. XXXIII, número especial. IISUE-UNAM.

- Sosa, A. M., (2009) “Posibilidades, obstáculos y alternativas para la transmisión de conocimiento en las denominadas macrouniversidades latinoamericanas. Reflexiones en torno a estudios sobre organización del trabajo académico y experiencia estudiantil en la UNC”. Presentación en Simposio Actas del 53° Congreso Internacional de Americanistas. México, DF.
- Terenzini, P.; Reason, R. (2005) Parsing the first year of college: a conceptual framework for studying college impact. Pensilvania: Center for the Study of Higher Education.
- Tinto, V. (1998) Learning communities and the reconstruction of remedial education in higher education. California, Stanford University.
- Tinto, V.; Pusser, B.(2006) Moving from Theory to action: building a model for institutional access for student success. National center for Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.
- UNESCO (2010). Global Education Digest 2010. Comparing Education Statistics across the world. Montreal. Author.
- Vernet, M. (2012) “Diseño de un sistema de ingreso a las carreras de Profesorado, Licenciatura y Traductorado en Lengua Inglesa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Propuesta de Intervención” Trabajo Final de la Carrera de Esp. En Docencia Universitaria, UNLP.



**PENSAR DIDACTICAMENTE EL CONTENIDO. UN ESTUDIO
INTERPRETATIVO EN PROFESORES FORMADORES EN HISTORIA EN EL
PROFESORADO EN HISTORIA EN EL INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN DOCENTE N° 163 DE NECOCHEA, PROVINCIA DE BUENOS
AIRES**

Pitencel, Marcela

UNMDP-CEHIS

marcelapitencel@gmail.com

Resumen: El presente proyecto de tesis se propone una interpretación sobre el conocimiento didáctico del contenido histórico en los profesores formadores que enseñan Historia en el profesorado en Historia a través de sus prácticas en el Profesorado en Historia del Instituto Superior de Formación Docente N° 163 en la ciudad de Necochea, Provincia de Buenos Aires. Cuestiones como quiénes son los profesores formadores en Historia y cómo su biografía intercepta la selección y la toma de decisiones de lo que enseñan son los nudos centrales de este proyecto de investigación educativa. Para la realización de la indagación desde un enfoque cualitativo-interpretativo se utilizarán diversos instrumentos y técnicas como el análisis documental de los diseños curriculares para el profesorado en Historia de la Dirección de Enseñanza Superior de la provincia de Buenos Aires y de las planificaciones de los docentes formadores en Historia. En una segunda etapa, la investigación será de tipo etnográfica para ello se prevé la realización de entrevistas focalizadas estandarizadas a los profesores formadores disciplinares en la formación inicial en Historia. En un tercer nivel a partir del análisis documental de las propuestas pedagógicas de los profesores realizaremos la investigación en el aula para el análisis de la práctica y de ver el cómo se realiza el traspaso del conocimiento didáctico del contenido, es decir de la historia aprendida a la historia enseñada para ser enseñada.

Palabras clave: Profesores formadores-Diseño Curricular-Conocimiento didáctico del contenido-Historia enseñada-Biografía

Introducción

Interpretar como son las prácticas de los profesores formadores en Historia del Instituto Superior de Formación Docente N° 163 de Necochea, a través del entramado vinculado al Diseño Curricular, las biografías y la práctica docente donde se pone en juego el pensar

didácticamente la Historia es el objetivo principal que guía nuestra investigación. Nuestro proyecto de tesis se propone una interpretación sobre el conocimiento didáctico del contenido histórico en los profesores formadores que enseñan Historia en el profesorado en Historia a través de sus prácticas en el Profesorado en Historia del Instituto Superior de Formación Docente N° 163 en la ciudad de Necochea, Provincia de Buenos Aires. Cuestiones como quiénes son los profesores formadores en Historia y cómo su biografía intercepta la selección y la toma de decisiones de lo que enseñan son los nudos centrales de este proyecto de investigación educativa. Para la realización de la indagación desde un enfoque cualitativo-interpretativo se utilizarán diversos instrumentos y técnicas como el análisis documental de los diseños curriculares para el profesorado en Historia de la Dirección de Enseñanza Superior de la provincia de Buenos Aires y de las planificaciones de los docentes formadores en Historia. En una segunda etapa, la investigación será de tipo etnográfica para ello se prevé la realización de entrevistas focalizadas estandarizadas a los profesores formadores disciplinares en la formación inicial en Historia. En un tercer nivel a partir del análisis documental de las propuestas pedagógicas de los profesores realizaremos la investigación en el aula para el análisis de la práctica y de ver el cómo se realiza el traspaso del conocimiento didáctico del contenido, es decir de la historia aprendida a la historia enseñada para ser enseñada.

36

Desarrollo

Los profesores formadores adquieren en su formación inicial el dominio de determinados marcos conceptuales rigurosos que los habilitan tanto para seguir profundizando en la disciplina como para poder transformar estos conocimientos en contenidos a ser enseñados.

Nuestra problemática surge de cuestionamientos centrados en variables que incluyen investigaciones acerca del conocimiento práctico y didáctico en los profesores formadores entre ellas el cómo se aprenden las prácticas profesionales (Jackson, 1968; Schön, 1983; Calderhead, 1986). Durante su formación se apropiaron no solo del conocimiento comprensivo del contenido disciplinar o contenido temático de la materia sino también del conocimiento pedagógico del contenido, el conocimiento curricular y el conocimiento del contexto: los alumnos, las instituciones formadoras y las prácticas en la institución escuela (Shulman, 1989; Montero, 1987). La formación inicial más la práctica profesional de los profesores formadores son las claves en torno a lo planteado por Shulman (1987) para el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido.

En el profesorado en Historia los docentes que enseñan Historia seleccionan temas, expectativas e indicadores de logros, estrategias didácticas y bibliografía para poder concretar los contenidos curriculares que le permitirán a los futuros docentes llevar los contenidos aprendidos durante su formación al aula. En estas acciones los profesores formadores de las instituciones de formación docente realizan un acto en el que entran en juego diversas variables de su trayectoria inicial y de su biografía profesional que implicaran generar dispositivos de saber a través de sus planificaciones áulicas, que incluyen una fundamentación pedagógica, un marco teórico, la selección de contenidos a ser enseñados, una jerarquización que divide la bibliografía obligatoria de la complementaria, pero a su vez cómo recortan y seleccionan los contenidos y expectativas de logros prescriptos en los planes de estudio elaborados por la Dirección de Educación Superior para el profesorado en Historia de la Provincia de Buenos Aires. Ello nos llevo a realizarnos la siguiente pregunta: ¿Cómo son las prácticas de los profesores formadores en Historia del profesorado en Historia del Instituto Superior de Formación Docente N° 163, a través del entramado vinculado al Diseño Curricular, las biografías y las prácticas docentes donde se ponen en juego el pensar didácticamente la Historia? Cuestiones que también acompañan nuestra pesquisa son aquellas que trataran de encontrar respuestas a:

- 1.- ¿Cuáles son los temas seleccionados en el Diseño Curricular para la enseñanza de la Historia en el Profesorado en Historia?
- 2.- ¿Cómo son las biografías de los profesores en el interjuego vida, profesión y enseñanza?
3. - ¿A qué criterios responden las decisiones que toman los profesores al elaborar sus planes de intervención didáctica?
- 4.- ¿Cómo son las prácticas de los profesores formadores en Historia y de qué manera se pone en juego en las mismas el conocimiento didáctico del contenido? Para ello deberemos:

- a) Indagar en los Diseños Curriculares del Profesorado en Historia, la selección de temas en las perspectivas disciplinares en Historia;
- b) Explorar a partir de las entrevistas las biografías de los profesores formadores en Historia;
- c) Identificar en las planificaciones los criterios que tomaron los profesores formadores en Historia a través de los recortes que realizaron del currículum prescripto en el Diseño Curricular para el profesorado en Historia;
- d) Analizar a partir del registro etnográfico las prácticas de los profesores formadores y de qué manera se pone en juego en las mismas el conocimiento didáctico del contenido en Historia.

Es un aspecto fundamental al pensar didácticamente la enseñanza de una disciplina el detenerse en los procesos de formación por los cuales los profesores formadores aprenden a enseñar y como sostiene Timperley & Alton Lee (2008) (Citado por Carlos Marcelo y

Denise Vaillant) “mejoran su repertorio de competencias profesionales. En la línea planteada por Carlos Marcelo y Denise Vaillant (2009:10) “El desarrollo profesional docente y el análisis de los procesos de “aprender a enseñar” ha sido una constante en la preocupación de los investigadores educativos en las últimas décadas” y se ha transformado también en la inquietud que guía nuestra investigación. Por lo tanto nuestro marco teórico está encuadrado en torno a investigaciones que analizan temas claves acerca de la formación docente y de cómo esos docentes formadores aprenden a enseñar. Jackson (1968) desde su ya clásica obra nos permitió comprender cómo era la vida en las aulas y los componentes que entraban en juego en el microclima de ese espacio de la práctica docente. Por su parte la investigación de Schön (1983) nos acerca cuestiones claves en torno al cómo se aprenden las prácticas profesionales y al proceso de construcción del conocimiento profesional (Doyle: 1985).

Al mismo tiempo somos consecuentes que nuestra profesión es una “profesión del conocimiento” y que ese saber ha sido el componente legitimador de la profesión docente y que es clave en aquellos que asumen la tarea de enseñar a enseñar el ser conscientes de transformar ese conocimiento en aprendizajes relevantes para los estudiantes (Marcelo-Vaillant, 2009:23), preocupaciones en torno a ¿qué conocen los profesores? ¿Cómo adquieren ese conocimiento? ¿Cómo lo conservan? Y ¿qué papel desempeña ese conocimiento en la toma de decisiones? (Grossman: 1994) adquieren un carácter clave a la hora de realizar nuestra descripción etnográfica puesto que “la docencia es la única de las profesiones en las que los futuros profesionales se ven expuestos a un periodo más prolongado de socialización previa. (Lortie: 1975) los profesores desarrollan patrones mentales y creencias sobre la enseñanza a partir de esa tan larga etapa de observación que experimentan como estudiantes” (Marcelo y Vaillant, 2009: 25). Liliana Sanjurjo (2002: 47) señala que hay cuatro momentos en el trayecto de formación, la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional, tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo y el perfeccionamiento docente. Es de esta manera como se va conformando una identidad docente, de forma paulatina y poco reflexiva en el inicio de su formación, los futuros docentes “van recibiendo modelos con los que se van identificando poco a poco, y en cuya construcción influyen más los aspectos emocionales que los racionales” (Marcelo y Vaillant, 2009: 26) Por su parte Lourdes Montero (2001: 140) plantea que la construcción de la identidad profesional es un proceso complejo en cual “existe una estrecha conexión potencial entre la práctica, la teoría y la investigación en el proceso de llegar a ser profesor”. Asimismo Shulman (1986:29) considera que la

escolarización ha generado preceptos formativos que son “preexistente a los profesores individuales, con tradiciones y normas que configuran saberes” y que serán “determinante de la práctica de profesores concretos y, a su vez, susceptible de ser reconfigurado por ellos” (Montero, 2001:137).

En cuanto al Diseño Curricular la política educativa de la Provincia de Buenos Aires reconoce la necesidad de fortalecer el sistema educativo en su conjunto y “que la formación docente constituye una de las políticas necesarias para fortalecer la capacidad del sistema educativo” y de acuerdo con la Ley de Educación Nacional “que postula la jerarquización y la revalorización de la formación docente como factor central y estratégico del mejoramiento de la calidad de la educación”. La concepción de currículum para la política curricular de la provincia de Buenos Aires está de acuerdo con lo postulado por Alicia De Alba (1995:59) entendiendo al currículum como “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa” Con otro criterio Angel Díaz Barriga (1993:8) nos propone otra definición del diseño curricular “refiere a la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente, donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se debe integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular particular” Las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas han operado también sobre el contexto de la escuela y de las instituciones formadoras de docente lo que ha obligado “a una revisión en profundidad de muchos contenidos curriculares. ¿Cuáles son los contenidos realmente importantes?”(Marcelo,C. y Vaillant,D. 2009:10)

El sentido social y político de la función de los formadores de formadores supone una responsabilidad de alto valor estratégico en la construcción de una sociedad más justa, dado que su tarea principal -la enseñanza- constituye una intervención intencional y sistemática de valor pedagógico y social en lo que refiere a la distribución de conocimiento. En este sentido, se requiere a los profesores de los institutos de Nivel Superior formar a los futuros docentes para construir conocimientos específicos acerca de la enseñanza, las disciplinas y sus didácticas, así como también para trabajar en equipo, construir conocimiento colectivo y concebir la enseñanza como un acto social. Tanto Shulman (1986) como Schön (1983) llamaron la atención acerca de que la enseñanza no era una actividad técnica, sino que se regía por un tipo de conocimiento ligado a la acción, a la práctica. Conocer o tener un saber específico no es suficiente, es necesario pensar en cómo enseñarlo, para qué enseñarlo y tomar decisiones sobre las formas de hacerlo. En

ese ejercicio profesional se producen conocimientos y métodos que requieren ser reflexionados, revisando supuestos y estilos de las prácticas de enseñanza que se realizan en los institutos formadores. Aquí se transforma en clave para nuestra investigación la noción de conocimiento didáctico del contenido. Grossman, Schoenfels y Lee (2005:205) lo definen de la siguiente manera: “Los profesores eficaces conocen mucho más de su materia y más que una ‘buena pedagogía’. Conocen la forma en que los estudiantes tienden a comprender (y a tener errores conceptuales) sobre su materia; saben cómo anticipar y diagnosticar esos errores; y saben cómo tratarlos cuando aparecen. Este tipo de conocimiento se ha denominado conocimiento didáctico del contenido. Este conocimiento se diferencia del conocimiento sobre habilidades genéricas para enseñar porque es específico del contenido que se enseña”

Por su parte Lee S. Shulman distingue que en los profesores habría tres tipos de conocimiento: el conocimiento temático de la materia, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento curricular. El segundo en palabras del autor es el clave dado que “es el conocimiento que va más allá del tema de la materia per se y que llega a la dimensión del conocimiento del tema de la materia para la enseñanza” (Shulman, 1987:9)

En 1983 L.S. Shulman inició junto a Sykes y Phillips en la Universidad de Stanford el Proyecto de investigación “Desarrollo del conocimiento en una profesión: desarrollo del conocimiento en la enseñanza” y junto con un equipo de colaboradores les permitió abordar el conocimiento de didácticas específicas. Uno de los logros del proyecto fue describir los componentes del ‘conocimiento base’ de la enseñanza, como se desarrolla el conocimiento profesional durante la formación del profesorado y cómo transforman el contenido en representaciones didáctica y lo utilizan en la enseñanza (Bolívar, A., 1993:115). De la obra del investigador norteamericano surgieron una serie de categorías y componentes que nos permiten analizar el accionar de los profesores: 1) conocimiento de la comprensión de los alumnos: modo cómo los alumnos comprenden un tópico disciplinar, sus posibles malentendidos y grado de dificultad; 2) Conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y alumnos; 3) estrategias didácticas y procesos instructivos: representaciones para la enseñanza de tópicos particulares y posibles actividades/tareas; 4) conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia: concepciones de los que significa enseñar un determinado tema (ideas relevantes, prerrequisitos, justificación, etc.)(Bolívar, A. 1993:116). Así para Shulman los profesores que poseen un conocimiento didáctico del contenido, por lo general los “buenos” son aquellos que son expertos, con experiencia,

son los que pueden generar un “currículo personal”; “en su trabajo cotidiano el profesor con conocimiento didáctico del contenido, como agente de desarrollo curricular (Bolívar,1992), establece una relación entre su conocimiento, el expresado en el texto escolar y el contexto de su clase” (Bolívar, 193: 117) pudiendo seleccionar y adaptar representaciones alternativas, de manera que un concepto disciplinar sea “enseñable y comprensible”. Carlos Marcelo (2009:83) en el capítulo de su libro sobre “Materias y contenidos” al plantear el desarrollo profesional docente formula tres cuestiones significativas para nuestra investigación: ¿Qué conocen y deben conocer los profesores?, ¿Qué tipos de conocimientos son relevantes para la docencia y su desarrollo profesional?, ¿Cómo se adquieren dichos conocimientos? El autor acompaña sus cuestiones con el informe de la OCDE (2000) (Marcelo, 2009: 84) sobre lo que conocen los profesores en Europa y los programas de formación del profesorado. “Los programas de formación del profesorado se han centrado generalmente en los dos primeros tipos de conocimiento Conocer-qué, referido al conocimiento acerca de los hechos y Conocer- por qué, relativo al conocimiento sobre principios y leyes, mientras que el conocer-cómo ha sido una preocupación más reciente. El conocer-cómo generalmente trata de un conocimiento tácito, es decir, que no se ha documentado ni se ha hecho explícito por la persona que lo posee. Los profesores a menudo tienen sus propias ideas acerca de cómo enseñar, que rara vez documentan o tornan accesible a otros” Ese Conocer- cómo, está vinculado con la habilidad de hacer algo y en nuestra investigación el cómo los profesores formadores aprendieron a enseñar Historia. Lo biográfico narrativo como nuevo campo en la investigación sobre la práctica docente nos permite explorar a través del relato de los docentes en sus historias personales. El método narrativo refiere a historias integrales, no incidentales, aun cuando los relatos de incidentes críticos puedan ser parte de las historias (Litwin, 2013: 211)

En cuanto a la disciplina a enseñar para ser enseñada la Historia, como ciencia no tiene un único paradigma explicativo, y eso conlleva a que los profesores formadores al tener diferentes referentes teóricos en su formación inicial puedan enmarcarse en alguna de las tradiciones en la Didáctica de las Ciencias Sociales como son la tradición positivista la cual considera al profesor como el depositario del saber, la buena enseñanza consiste en lograr un buen producto a través de objetivos delimitados, con programas secuenciados y con alumnos que no presentan diversidad. A partir de los años sesenta la Escuela de Frankfurt, con representantes como Adorno y Marcuse, opuesta al empirismo positivista y a la racionalidad técnica influye en el surgimiento de dos nuevos paradigmas para las

Ciencias Sociales. El humanista o reconceptualista, que niega la existencia de un mundo exterior objetivo y considera al conocimiento como producto de la actividad humana y es a través de la comprensión que encuentra significados, razones, intenciones subjetivas dado que existe una pluralidad de mundos. En esta tradición las propuestas de enseñanza son abiertas, flexibles y creativas con pluralidad de métodos de aprendizaje. El otro nuevo paradigma para la didáctica de las Ciencias Sociales es la tradición crítica o reflexión neo marxista. Este plantea que la ciencia, el espacio y el tiempo son “constructos sociales” y son resultados de un proceso histórico. Y la institución escuela por lo tanto no es neutra, actúa en palabras de Bourdieu y Passeron (1977) como agente de reproducción social en la selección de contenidos, la utilización de premios y castigos, el control del tiempo, la metodología favoreciendo determinadas conductas. Estas críticas generaron que autores como Appel (1986), Giroux (1988) y Kemmis (1988) “propusieran reconstruir el discurso y presentar a la escuela como una institución que puede trabajar para lograr una mayor participación democrática y a los docentes como intelectuales críticos” (Benejam, 1997: 47) . Estos docentes como agentes de cambios promoverán en sus estudiantes la reflexión crítica, el ser conscientes de su sistema de valores, el aceptar el conflicto y las posibles alternativas, propiciando la argumentación junto con el compromiso social y político.

Al poner la mirada en la tarea de los formadores en Historia, se observa que su oficio también está atravesado y estrechamente relacionado con los conocimientos historiográficos que obtuvieron en su formación inicial. En cuanto a la producción historiográfica las tendencias surgen a partir del siglo XIX con la Historiografía positivista a partir de Leopoldo Ranke, con este paradigma se inició la enseñanza de la Historia en los sistemas educativos. Es a partir de las consecuencias sociales y económicas que generó la Revolución Industrial que surgió el Materialismo Histórico como corriente alternativa a la interpretación positivista de la Historia. Temas como la estructura agraria, el papel de los campesinos y la clase obrera, las coyunturas de crisis económicas previas a los estallidos revolucionarios o las transiciones al sistema capitalista serán los contenidos tratados por los historiadores marxistas. Sin embargo la Historia social adquiere fortaleza con la escuela francesa de Annales, esto historiadores buscaban realizar una Historia total, integradora de los aportes de otras Ciencias Sociales, frente a la historia factual de la escuela positivista. Se plantearon realizar una Historia explicativa y total que contemplaba todos los aspectos –políticos, económicos, sociales y culturales-. Es a partir del trabajo de Ferdinand Braudel que se distinguen en el tiempo histórico fenómenos de larga, media y corta duración, comenzando con él la historia

estructural. La atención de los historiadores se dirigió entonces hacia “la mutua interrelación entre las estructuras geográficas, económicas, sociales y políticas, planteadas en sus dimensiones temporales” (Cardoso y Pérez Brignoli, 1984:390). Surgirán a su vez nuevos campos dentro de Annales como la “Historia serial” y la “Historia de las mentalidades”. Pero también durante el siglo XX surgieron otras tendencias como la nueva Historia económica, basada en Keynes; la historia contrafactual, una nueva historia cuantitativa. El británico Lawrence Stone propuso la vuelta al relato y a la narración, mientras que otros historiadores preocupados por el estudio del medio en la evolución de las sociedades humanas o de las relaciones entre la Historia y la Geografía plantean una Eco historia. Campos en expansión en la actualidad son la historia de género, la historia oral y la microhistoria. Por lo tanto el actual momento historiográfico es de una gran complejidad, ya no puede hablarse de una o dos corrientes dominantes. Sin embargo, desde nuestra investigación no alcanza únicamente con el dominio de la disciplina. La mirada pedagógica es también crucial en los modos de definir la tarea del formar a futuros docentes en Historia. Al mismo tiempo que se piensa en la enseñanza de la historia, es posible analizar, construir e imaginar iniciativas y modos de tratamiento de los contenidos que repongan sentidos pedagógicos para la tarea del aula, a través de articulaciones entre la reflexión teórica, los abordajes empíricos y las propuestas concretas que recuperen la complejidad de formar a formadores .

En cuanto a las investigaciones sobre los procesos del conocimiento didáctico disciplinar estas son bastantes recientes, sin embargo son escasas las que plantean el pensar didácticamente la enseñanza de la Historia. El interés investigativo de la Tesis Doctoral “La construcción del conocimiento didáctico en profesores universitarios” de Patricia Delmuth (2013) dirigida por Carlos Marcelo de la Universidad de Sevilla se centro en los procesos de construcción del conocimiento profesional docente de profesores universitarios. El propósito general de su investigación se concentró en la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento docente en equipos de profesores universitarios de cuatro campos del conocimiento: Ciencias Tecnológicas, Ciencias de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, sus particularidades y vinculaciones con aspectos disciplinares, profesionales y docentes, y las relaciones formativas interpersonales que entre ellos se establecieron, con acento en los procesos de desarrollo del conocimiento didáctico del contenido. La investigadora de la Universidad del Nordeste trabajó específicamente desde un estudio de casos como estrategia metodológica. Lo que le permitió el uso de métodos múltiples de recolección para su

construcción, fundamentalmente: los documentos, las entrevistas y la observación de clases no participante. Como método de redacción y análisis.

Los colombianos Carlos Javier Mosquera Suárez, María Elvira Sánchez Hernández y Carlos Andrés Solano Comezaquira en “El desarrollo del conocimiento didáctico”. En esta investigación los autores nos describen la experiencia de una estrategia innovadora en metodologías de enseñanza aprendizaje de las ciencias, en este caso aplicada en el Programa de Formación de Profesores del Proyecto Curricular de Licenciatura en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá – Colombia. El propósito fue el de generar una nueva perspectiva de profesionalización de la actividad docente mejorando los sistemas de Formación Inicial y Continuada de Profesores de Ciencias. Para lograr esto, se identificó el Conocimiento Didáctico del Contenido de profesores expertos y novatos y se hizo seguimiento a los resultados de la implementación de la estrategia con el apoyo del Software Atlas para determinar los cambios en estos conocimientos y establecer vínculos entre los profesores noveles y expertos con un deseable de referencia y para finalmente generar cambios y procesos de autorregulación de las prácticas docentes

Específicamente en lo que respecta a la enseñanza de la disciplina en la escuela secundaria, Jose Ignacio Zamudio (2012) en su artículo “El conocimiento del profesor que enseña historia” da cuenta de la caracterización del tipo de conocimiento que poseen veinticinco profesores que enseñan Historia en la educación básica secundaria en la ciudad de Cali (Colombia), así como de las principales habilidades o dominios que demostraron para la docencia, y las concepciones pedagógicas y curriculares que compartían. Esta caracterización fue uno de los objetos de su investigación cuyo propósito era analizar cómo el conocimiento que poseen los profesores influye en las prácticas pedagógicas que desarrollan. Aunque los docentes muestran interés en que sus estudiantes alcancen un buen aprendizaje de la Historia, en su enseñanza predominan prácticas pedagógicas, consideradas tradicionales, que no estimulan el pensamiento crítico de los estudiantes.

La producción sobre la didáctica de la Historia es vasta por lo tanto hemos seleccionado algunos de los artículos que consideramos significativos. En “¿Qué es la enseñanza de la Historia? ¿Qué Historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla?” de Carmen Nieves Aranguren Rincón (1997) la autora plantea que diversos y divergentes han sido los criterios teóricos utilizados para abordar el problema epistemológico de la enseñanza de la Historia. Ello requirió sentar los fundamentos que han de definir los conceptos

primarios acerca del objeto de estudio de la Didáctica de la Historia (teorías, principios, normas, categorías, modelos), así como el conocimiento de los procesos cognitivos, valorativos y sociales comprometidos en el Proceso Unitario de Enseñanza y Educación, los contenidos que le pertenecen, el aporte científico de distintas disciplinas que le conceden saberes, las relaciones intrínsecas y particulares con la ciencia de la Historia, e igualmente, sus respectivos ámbitos de interés metodológico tanto en el proceso educativo mismo como en el de investigación. Por su parte Rodrigo Henríquez y Joan Pagès Blanch(2004) en “La investigación didáctica en la Historia” exponen en este trabajo sus indagaciones sobre la situación de la investigación en didáctica de la Historia , a partir de la literatura científica producida en el ámbito anglosajón, francófono y el italiano y, dada la diversidad temática, ciñéndose a algunas líneas de investigación y sobre algunas características que permitan a los investigadores de habla española conocer, comparar o definir su propia línea de investigación. Mientras que las investigaciones en el mundo anglosajón se refieren a tres ámbitos: sobre la enseñanza y el profesor, sobre las buenas prácticas docentes y sobre los conocimientos históricos de los estudiantes. En cambio las del mundo francófono tienen por objeto el conocimiento de los alumnos, la función social de la Historia y su concreción en contenidos y programas. Con respecto a las investigaciones en Italia, se citan preferentemente las debidas a grupos de profesores-investigadores que han tratado de vincular la teoría con la práctica de la enseñanza de la Historia, desarrollando una línea de proyectos de aula, análisis de contenidos y experiencias concretas y que se han adscrito al denominado Grupo Clío 92.

En “Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico: sus implicaciones para la enseñanza” de Carmen Barale y María Luisa Granata(2001) proponen que para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia, hay que preguntarse primero por su status epistemológico, y por la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí, ya que al entender de las autoras, no será factible resolver cuestiones de carácter didáctico tales como; selección de contenidos disciplinares, materiales y recursos, transposición didáctica, entre otras., sin preguntarse por las características del conocimiento social e histórico, cuál es su función e influencia que ejercen los valores en las disciplinas histórico - sociales. Por otro lado consideran que tomar en cuenta algunas perspectivas históricas de análisis puede resultar un buen ejercicio para comprender mejor cuál es el debate de fondo entre las ciencias sociales y la historia y tomar conciencia de hasta qué punto muchas de las prácticas de la enseñanza de estas disciplinas vigentes hoy, han sido moldeadas por determinadas circunstancias históricas.

Palabras finales

El propósito general de la investigación se centrará en la interpretación de los procesos de construcción del conocimiento didáctico de los profesores formadores en Historia de los cuatro años de carrera del profesorado. Por lo tanto el enfoque de nuestra investigación es de tipo cualitativa- interpretativa. Según Taylor y Bodgan(1986) entre las características de la investigación cualitativa podemos señalar que es un modo diferente de encarar el mundo empírico, es inductiva, el investigador ve al escenario y a las personas no reducidas a variables, sino consideradas como un todo; los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio y tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas; los métodos cualitativos son humanistas. Desde este paradigma teórico no es indispensable una mirada hermenéutica, reflexiva y crítica (Gurdían Fernández, 2007) frente al interés de interpretar el objeto particular de nuestra investigación.

Los instrumentos o técnicas que utilizaremos para nuestra investigación son: el Análisis documental de la normativa y planes de estudio de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires y de planificaciones de cada uno de los profesores formadores en Historia del Instituto de Formación Docente N° 163; las entrevistas focalizadas estandarizadas a los profesores de Historia del ISFD N° 163 y la observación de clases de los docentes formadores que enseñan en el profesorado del ISFD N° 163.

En un primer nivel de la investigación nos detendremos en el análisis documental de los diseños curriculares de la Dirección de Educación Superior para el profesorado en Historia, teniendo en cuenta las expectativas de logros y contenidos específicos propuestos por esta Dirección para cada una de las disciplinas históricas. A su vez examinaremos los documentos de la normativa para los profesorados que dependen de la Dirección de Educación Superior de la Dirección General de Escuela de la Provincia de Buenos Aires.

En este nivel de análisis también nos centraremos en las planificaciones de los profesores formadores en Historia del Profesorado en Historia del I.S.F.D.N° 163, teniendo en cuenta en cada una que recortes realizaron del temario del diseño curricular y a su vez que elecciones se realizaron en cada una de las planificaciones en lo que respecta a: secuenciación de las expectativas de logros, fundamentación pedagógica, la selección del

marco teórico historiográfico y didáctico, criterios utilizados para la elección de la bibliografía obligatoria y complementaria de los estudiantes como así también la del docente formador. Una de las más importantes etapas de la investigación, es aquella secuencia de acciones que tiene que ver con recurrir a distintos tipos de documentos, los oficiales nacidos del Estado nacional y provincial, y los particulares, nacidos de la acción de las personas individuales, para tratar de conocer y comprender mejor el objeto que estamos estudiando. En este sentido Rojas Soriano (1989) sostiene que la Investigación Documental es el conjunto de procedimientos o medios que permiten registrar las fuentes de información, así como organizar y sistematizar la información teórica y empírica (ideas, conceptos, hipótesis, datos, etc.) que contiene un libro, artículo, informe de investigación, censo, u otros documentos. La selección de este instrumento nos permitirá indagar e identificar la selección de temas y las decisiones que los profesores tomaron en la construcción de sus planificaciones y ver como se manifiesta en sus prácticas a través del análisis de sus planificaciones áulicas.

En un segundo nivel de nuestra investigación será de tipo etnográfica y la población serán los profesores formadores disciplinares en la formación inicial desde el primer año hasta el cuarto año. La división específica o disciplinar de la enseñanza de la Historia siguen un criterio espacial y temporal. Desde el punto de vista espacial las perspectivas pueden ser Historia Mundial, Historia Americana e Historia Argentina. Desde el punto de vista temporal el arco va desde las primeras civilizaciones en Próximo Oriente y las culturas precolombinas en el continente americano hasta las postrimerías del siglo XX. Cabe aclarar que en los Institutos no existe el criterio de cátedra universitaria pero sí la posibilidad de tener un ayudante graduado o un ayudante estudiante ad-honorem. Al no ser rentada la práctica no todas las perspectivas curriculares cuentan con un ayudante. En este siguiente paso realizaremos a cada uno de los profesores formadores en Historia las entrevistas, estas serán enfocadas (Gurdián Fernández 2007: 200) y de acuerdo a lo propuesto por Galindo dado que la entrevista cualitativa en profundidad es especialmente útil en la investigación de normas y valores, la captación de imágenes y de representaciones colectivas, el análisis de las creencias individualizadas, el conocimiento de los códigos de expresión, así como las cristalizaciones ideológicas. (Galindo, 1998:309). Por otra parte cabe aclarar que la totalidad de los entrevistados, son representantes formales de la institución de nivel superior y sus opiniones reflejan en cierta medida la lógica institucional de la que forman parte.

En relación con las entrevistas focalizadas a cada uno de los profesores formadores en Historia, se buscará información sobre lo planteado por Sanjurjo (2002: 47) "Los estudios acerca del pensamiento del profesor -cómo se forman los docentes, qué es lo que forma en la formación docente- señalan la importancia de cuatro momentos en el trayecto de la formación: la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional llevados a cabo tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo y el perfeccionamiento docente. Dichos estudios muestran, además, que tanto la formación de grado como el perfeccionamiento tienen bajo impacto en las prácticas que luego se asumen, en relación con los efectos que producen la propia biografía escolar y los procesos socializadores".

Por otra parte este tipo de técnica para obtener información aporta datos mucho más detallados que la recogida mediante la encuesta, ya que se puede profundizar en situaciones que a través del cuestionario no es posible. (De la Peña y Toledo Guardia, 1997).

Nuestro tercer y último nivel de investigación es sobre la práctica de los profesores formadores en Historia, nuestra investigación será en el aula mediante observaciones de clases. Consideramos que en este caso, la mejor opción será la de mantener la posición de participante como observador (Gurdián Fernández 2007: 196), y la de diseñar un registro que nos permita llevar las notas de campo. Se llevará el registro etnográfico de los recortes realizados en el temario, los recursos seleccionados para la misma, las actividades propuestas, la bibliografía utilizada para la preparación de la clase y fundamentalmente como se lleva a la práctica el conocimiento didáctico del contenido histórico (Shulman, 1987; Bolívar, 1993). De la historia aprendida a la historia enseñada. Con lo cual entraremos en el terreno de la doble hermenéutica que implica "la hermenéutica de los profesores que interpretan sus creencias, sentimientos y experiencias y la hermenéutica del investigador que interpreta las interpretaciones de los profesores" (Mendoza, 2008: 124)

Para finalizar, cabe aclarar que conjeturamos la elaboración del informe final como producto de un proceso en el cual se entretendrá la confección de un marco teórico, la elaboración de instrumentos para la recolección de datos, su efectiva recolección y su análisis, retroalimentándose mutuamente. No nos es posible entender este proceso de indagación como etapas partidas y cerradas, que se sigan unas a otras, ya que la complejidad del objeto de investigación y las dimensiones humanas a las que se asocia nos remite a lo planteado por Richardson (2017) quien aspira a modificar la

representación simbólica de la validez, y frente al supuesto que orienta la triangulación en cuanto a que existe un “punto fijo” o un “objeto” que puede triangularse, intenta una desconstrucción posmoderna de esa triangulación apelando a las producciones textuales logradas mediante procesos analíticos creativos, y al reconocimiento de la existencia de mucho más que “tres lados” desde los cuales enfocar el mundo. En esas producciones textuales lejos de triangular se cristalizan.



**EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO
DEL CONTENIDO MATEMÁTICO. UN ESTUDIO INTERPRETATIVO
SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA BÁSICA EN LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA**

Quercia, María Carmen

Dirección de Formación Continua- Dirección General de Cultura y Educación de la
Provincia de Buenos Aires

mariacarmenquercia@gmail.com

Resumen: Es reconocido por quienes tienen un vínculo con la enseñanza de la Matemática el hecho de que el trabajo geométrico ha ido perdiendo sentido en las escuelas secundarias. Si bien los motivos resultan variados, es de destacar que si estas tendencias continúan, se priva a los estudiantes de la posibilidad de vivir la experiencia de involucrarse con otras formas de razonamiento, específicas de la Geometría. Según el Diseño Curricular vigente en la Provincia de Buenos Aires, se busca que los jóvenes se comprometan en la producción de conocimientos geométricos, no sólo de aquellos reconocidos en el sistema educativo con nombre propio, sino también de aquellos referidos al tipo de actividad que se despliega para estudiarlos. En este sentido, todos los alumnos tienen derecho a acceder a esa racionalidad propia del trabajo geométrico, pocas veces explicitadas y reconocida como parte troncal del saber geometría. Considerando la complejidad del escenario descrito y los escasos proyectos existentes en los cuales se trata esta situación, se presentan en este trabajo los avances realizados en la investigación que tiene como principal objetivo interpretar cómo los profesores de Matemática de la Educación Secundaria Básica construyen el conocimiento didáctico del contenido en relación a la Geometría.

Palabras clave: conocimiento didáctico del contenido matemático; geometría; escuela secundaria básica

El punto de partida

Como todo proceso de investigación éste tiene su origen en numerosas preguntas: ¿qué concepciones sostienen los profesores de Matemática que enseñan en la Educación

Secundaria Básica respecto de la matemática escolar, de su enseñanza y de su aprendizaje?

¿Relacionan los docentes el conocimiento del contenido por enseñar con el conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante? ¿Consideran, en algún sentido, las dificultades relativas a ese aprendizaje?

¿Cuáles son los recortes conceptuales más significativos que realizan los profesores y de qué modo organizan los mismos? ¿Desde qué enfoques o perspectivas sustentan esta elección? ¿Cómo construyen sus propuestas de aula?

¿En qué medida se registran los cambios en la enseñanza de la Geometría a partir de la implementación de los Diseños Curriculares vigentes para la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires? En relación a ello, ¿cómo se posicionan los profesores de Matemática frente a sus propias prácticas? ¿Se disponen a revisarlas? ¿Reflexionan acerca de ellas a fin de tener una actitud crítica con las mismas? Si lo hacen, ¿desde qué perspectivas teóricas? ¿Valoran la práctica como instancia de producción de nuevos conocimientos?

A partir de este entramado de preguntas, en el cual muchas otras subyacen, se plantea como objetivo general de esta investigación interpretar el proceso de construcción del conocimiento didáctico del contenido de los Profesores de Matemática que enseñan Geometría en la Educación Secundaria según el enfoque propuesto en el Diseño Curricular vigente en la mencionada jurisdicción.

51

El marco teórico

Para interpretar cómo los profesores de Matemática de la Educación Secundaria Básica construyen el conocimiento didáctico del contenido matemático se consideran dos procesos:

- el de la Construcción del Conocimiento Didáctico y
- el de la Construcción del Campo de la Didáctica Específica.

Es de destacar que, si bien estas trayectorias se separan para su análisis, están íntimamente relacionadas en el estudio que se desea realizar.

Para el análisis de la construcción del conocimiento didáctico se considera el Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica propuesto por Shulman, quien afirma que “debe existir un conocimiento base para la enseñanza esto es, un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y

disposición, de responsabilidad colectiva, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo” (Shulman, 1997: 5).

Este conocimiento debe orientar el quehacer del docente en el aula y para ello el autor propone categorías de conocimientos que un profesor debería tener:

- Conocimiento del contenido, la disciplina a enseñar, en este caso las matemáticas.
- Conocimiento didáctico general, relacionado con la gestión de la clase, control de normas sociales, relaciones con los estudiantes, estrategias de motivación y organización de la clase.
- Conocimiento del currículo, organización de las temáticas, secuenciación de los contenidos, utilización de los materiales y recursos, planificaciones, evaluación y seguimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Conocimiento de los estudiantes, del contexto, de sus necesidades, intereses, expectativas y de sus características.
- Conocimiento de las particularidades de la institución educativa donde desempeña su labor docente.
- Conocimiento didáctico del contenido, un entramado entre la disciplina de estudio y la pedagogía; tiene que ver con la didáctica, el uso de estrategias de aprendizaje y los mediadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

52

En este sentido, se define el conocimiento didáctico del contenido como “la capacidad de un profesor para transformar su conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente poderosas y aun así adaptadas a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes” (Shulman, 1987: 15).

Como se puede observar, el conocimiento didáctico del contenido, además de tener un status propio, es más que la conjunción o intersección entre el conocimiento de la materia per se y los principios generales didácticos y pedagógicos. Es la capacidad para transformar el conocimiento de la materia en representaciones didácticas (significativas y/o comprensibles) para los estudiantes. De este modo, un buen profesional de Secundaria es aquel que no sólo tiene un conocimiento del contenido del campo disciplinar, sino también el que tiene un conocimiento didáctico de dicho contenido, por lo cual sería función de las didácticas específicas –en conjunción con la Didáctica General– proporcionar dicho conocimiento.

A partir de estas ideas directrices y entrando al campo del conocimiento didáctico del contenido matemático, se consideran los aportes que al respecto plantean Godino y otros

autores desde el año 1994 en el marco del Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemática (EOS).

Las herramientas teóricas que propone el EOS se desarrollaron en diferentes etapas y se fueron mejorando progresivamente. Se considera apropiado presentarlas dentro de tres grandes tópicos:

- Teoría de Significados Sistémicos,
- Teoría de Funciones Semióticas, y
- Teoría de Configuraciones Didácticas

El propósito que subyace en la Teoría de Configuraciones Didácticas consiste en identificar en un desarrollo de análisis didáctico de un determinado proceso de estudio seis facetas que interactúan entre sí y analizarlas en cinco niveles que se han planteado en diversos trabajos realizados en el marco del EOS:

- 1) Identificación de prácticas matemáticas.
- 2) Elaboración de las configuraciones de objetos y procesos matemáticos.
- 3) Análisis de las trayectorias e interacciones didácticas.
- 4) Identificación del sistema de normas y metanormas.
- 5) Valoración de la idoneidad didáctica del proceso de estudio.

En este último nivel, se pueden proponer, como mínimo, seis criterios para valorar la idoneidad didáctica de los procesos de instrucción matemática (Godino, 2006). Es de destacar que una sola idoneidad parcial es relativamente fácil, pero es difícil lograr la presencia equilibrada de las seis idoneidades parciales, que se caracterizan de la siguiente manera (Font, 2010):

- 1) Idoneidad epistémica, para valorar si las matemáticas que se enseñan son “buenas matemáticas”
- 2) Idoneidad cognitiva, para estimar, antes de comenzar el proceso de estudio, si lo que se quiere enseñar está a una distancia razonable de lo que saben los alumnos y, después del proceso, si los aprendizajes logrados se acercan a los que se pretendían enseñar.
- 3) Idoneidad interaccional, para valorar si el intercambio ha resuelto dudas y dificultades de los estudiantes.
- 4) Idoneidad mediacional, para apreciar la adecuación de recursos temporales y materiales utilizados en el proceso de instrucción.
- 5) Idoneidad emocional, para valorar el compromiso de los estudiantes en el proceso de estudio.

- 6) Idoneidad ecológica, para valorar la adecuación del proceso de estudio al proyecto educativo de la institución, las directrices curriculares, las condiciones del entorno social, etc.

Desde esta perspectiva, ¿cómo se construye entonces el campo de la didáctica específica en Matemática y, particularmente, en Geometría?

El objeto de las didácticas específicas, desde el enfoque del equipo de Shulman, es investigar las diferentes estrategias de transformación de los contenidos de enseñanza en modos que puedan ser potentes didácticamente, según la materia de que se trate y el conjunto de estudiantes a que se dirija.

En este sentido, para el EOS, la Didáctica de la Matemática tiene que dar respuesta a dos demandas fundamentales. Por un lado, comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Matemática. Por otro, guiar la mejora de los mencionados procesos.

Considerando estas ideas, en este trabajo de investigación, resulta necesario comenzar a pensar el proceso de construcción del campo de la didáctica específica a partir de la concepción de la matemática como ciencia, teniendo en cuenta dos de sus aspectos:

- El de la historia de su producción, ligada a la búsqueda de fundamentos. En ella se produjeron importantes cambios respecto al objeto de estudio de la matemática, la noción de verdad, y el ideal de rigor en las demostraciones.
- El de los procesos de descubrimiento de sus resultados, en los que tienen un lugar preponderante la formulación de conjeturas y la búsqueda de confirmación o refutación de las mismas.

La producción matemática se produjo a través de distintas etapas que se pueden clasificar como **intuitiva**, **axiomática** y **axiomática formalizada**. Un ejemplo de teoría que tuvo gran importancia para los fundamentos y el desarrollo de la matemática es la Geometría. En ella se puede ver con claridad cómo en cada etapa se organiza el conocimiento y va cambiando el ideal de rigor en las demostraciones. Es posible así comprender, además, el modo en que la Matemática va generando cada etapa a partir de transformaciones de la anterior.

En la etapa intuitiva se destacan sus orígenes prácticos y sus inicios como teoría deductiva en la Grecia clásica.

En la etapa axiomática, se resalta el trabajo de axiomatización del saber geométrico preexistente realizado por Euclides en su obra Elementos. También, los problemas relacionados con el quinto postulado, el descubrimiento de las geometrías no euclidianas y su influencia en la fundamentación y desarrollo de la geometría euclídea.

En la etapa axiomática formalizada emerge el nuevo ideal de rigor lógico: los sistemas axiomáticos formales, y el riguroso trabajo de formalización de la geometría realizado por Hilbert.

Así, a mediados del siglo XX, la concepción formalista de la matemática era la predominante en los ambientes científicos y se vio reflejada en los libros de texto y en las propuestas curriculares.

Fue en esa época cuando el filósofo y matemático Imre Lakatos (1922-1974), frente a la concepción formalista de las matemáticas, presentó una propuesta alternativa, vinculada a la postura del filósofo Karl R. Popper ante la ciencia.

Según la postura de Popper, sólo es posible tener certeza de cómo no es la realidad, pero nunca respecto a cómo es, pues la verdad es un límite hacia el cual se acerca la ciencia. Desde esta perspectiva, en el Capítulo 1 de su obra Pruebas y refutaciones, Lakatos presenta un método de descubrimiento matemático, a través de un diálogo imaginario entre un profesor de matemática y sus estudiantes, que tiene lugar en el aula, estableciendo para ello un patrón heurístico muy general de descubrimiento matemático. Lakatos considera que las matemáticas informales están cerca de la producción propia de las ciencias empíricas, ya que se llega a los resultados por sucesivas aproximaciones, a partir de conjeturas y a través de un doble juego de pruebas y refutaciones. Sostiene que las matemáticas son una ciencia en el sentido en que lo entiende Popper, que están sujetas a desarrollo y cambio, en permanente búsqueda de la verdad.

Esta transformación de la matemática tarda en impactar tanto en el ambiente académico como en la escuela, en cuyo escenario los contenidos de la Geometría son generalmente presentados por el docente directamente, apoyándose en la observación dirigida de la realidad o de una representación, suponiendo que los estudiantes son capaces de apropiárselos y de entender su empleo en otras situaciones (Berthelot y Salim, 1994). En este tipo de situaciones se impone el modelo pero el trabajo de modelización está ausente, el problema aparece de manera evocada, no se favorece la puesta en juego de las representaciones de que disponen los alumnos, ni tampoco la posibilidad de modificarlas en función de la situación. Tampoco se promueve la explicitación y justificación de sus procedimientos. Siguiendo a los mencionados autores se puede decir que, en la enseñanza usual, frecuentemente se privilegian prácticas como las descriptas, denominadas ostensivas.

En el Diseño Curricular vigente para la Educación Secundaria desde el año 2007 en la provincia de Buenos Aires, los contenidos matemáticos están formados tanto títulos

fácilmente reconocibles, como por las formas en que son producidos y las prácticas por medio de las cuales se elaboran. De esta forma, se puede hacer llegar a los estudiantes el sentido vivo de la matemática como ciencia y el aspecto dinámico de su producción y es posible contribuir a dar esa visión de ciencia en permanente cambio.

En cuanto a los procesos de descubrimiento de los conocimientos matemáticos en los que pone la mirada el enfoque heurístico de la enseñanza, es viable proponer a los alumnos situaciones en las que tengan oportunidad de recrearlos, pues,

nos ubicamos en una perspectiva según la cual la matemática es un producto cultural y social. Cultural, porque sus producciones están permeadas en cada momento por las concepciones de la sociedad en la que emergen, y condicionan aquello que la comunidad de matemáticos concibe en cada momento como posible y como relevante. (...). La matemática es también un producto social, porque es producto de la interacción entre personas que se reconocen como pertenecientes a una misma comunidad. Las respuestas que plantean unos, dan lugar a nuevos problemas que visualizan otros, las demostraciones que se producen se validan según las reglas que se aceptan en cierto momento en la comunidad matemática. Son reglas que van se van transformando en función de los conocimientos y de las herramientas disponibles, lo cual lleva a pensar que la idea misma de rigor matemático, cambia con el tiempo. (Sadovsky, 2005: 22).

En este sentido,

estudiar matemáticas es efectivamente hacerlas, en el sentido propio del término, construirlas, fabricarlas, producirlas, ya sea en la historia del pensamiento humano o en el aprendizaje individual. No se trata de hacer que los alumnos reinventen las matemáticas que ya existen sino de comprometerlos en un proceso de producción matemática donde la actividad que ellos desarrollen tenga el mismo sentido que el de los matemáticos que forjaron los conceptos matemáticos nuevos. (Charlot, 1986: 1).

La intención, entonces, es acercar a los estudiantes a una porción de la cultura matemática identificada no sólo por las relaciones establecidas (propiedades, definiciones, formas de representación, etc.) sino también por las características del trabajo matemático. Por eso, las prácticas también forman parte de los contenidos a enseñar y se encuentran estrechamente ligadas al sentido que estos contenidos adquieren al ser aprendidos.

Desde esta perspectiva, “saber geometría implica poder inferir, a partir de los datos y con el apoyo de las propiedades, relaciones que no están explicitadas y que llevarán a

establecer el carácter necesario de los resultados de manera independiente de la experimentación” (Itzcovich, 2005: 12).

En este sentido, enseñar Geometría no significa sólo enseñar enunciados de propiedades sino también la forma en que se puede llegar a ellos. Por esa razón,

la propuesta de trabajo se centrará en el análisis de propiedades de las figuras y de los cuerpos y en la deducción de las mismas. El docente deberá proponer a los alumnos/as secuencias de actividades en las que ellos tengan la oportunidad de descubrir propiedades geométricas y justificar su validez. Estas justificaciones serán realizadas por el alumno/a a partir de otras ya conocidas que se tomarán como punto de partida. El docente habrá de tener en cuenta, en su planificación, el conjunto de propiedades conocidas por el grupo de alumnos/as con los que desarrollará su actividad. (...)

A partir de propuestas diseñadas por el docente los alumnos/as formularán conjeturas, elaborarán argumentaciones que las validen y realizarán la puesta en común de lo trabajado. La diversidad de ideas de los diferentes grupos hará más rico el intercambio entre ellos. Si no surgieran en el debate, el docente pondrá en consideración aquellas cuestiones que evalúe importantes para aclarar dudas o proponer caminos alternativos.

A partir de la puesta en común, el docente realizará un cierre teniendo en cuenta lo aportado por los alumnos/as y expresará esas ideas en un lenguaje más específico, con una simbolización adecuada al nivel del grupo, organizando también el registro de la tarea realizada en común en las carpetas. (Diseño Curricular, 2º año de la ES, 2007: 312)

Para los primeros años de la escolaridad secundaria se propone una profundización en el establecimiento de relaciones más complejas (incluso el tratamiento de algunos teoremas clásicos de la geometría plana) y la entrada a la argumentación deductiva como forma de trabajo en geometría.

Se trata de un proceso que requiere que las situaciones que se presenten a los estudiantes cumplan ciertas características que posibiliten que los saberes geométricos aparezcan como instrumentos en la resolución de problemas que no pueden ser resueltos desde la percepción o desde la medición. La validación dada a un problema – es decir, la decisión autónoma del estudiante acerca de la verdad o la falsedad de su respuesta- no se podrá establecer empíricamente sino que deberá apoyarse en las propiedades de los objetos geométricos.

Entrar al juego de la demostración supone, entonces, poder validar las conjeturas sin recurrir a la constatación empírica pues, si bien los objetos teóricos de la geometría se constituyen apoyándose en la percepción, se oponen al mismo tiempo a los datos de la evidencia. Aprender geometría, entonces, es también construir un sentido para las afirmaciones que se formulan, sentido que se va precisando a partir de las discusiones e interacciones en el aula.

El estudio en Geometría adquiere así características propias que lo diferencian del Algebra y de la Aritmética y plantea a los docentes cuestiones específicas por tener en cuenta para comprometer a cada estudiante en su propio aprendizaje.

A partir de las ideas aquí señaladas se pretende interpretar el proceso de construcción del conocimiento didáctico del contenido de los Profesores de Matemática que enseñan Geometría en la Educación Secundaria según el enfoque propuesto en el Diseño Curricular vigente en la Provincia de Buenos Aires.

El contexto de la investigación

En el año 2011 se publicaron los resultados de la investigación sobre la formación para la enseñanza de la Matemática en el nivel secundario en el marco del programa Estudios Nacionales que lleva adelante el área de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente. Esta indagación, de tipo exploratoria, intentó recoger las perspectivas de los formadores sobre un conjunto de problemas relativos a la formación de profesores en Matemática en los Institutos Superiores de Formación Docente y en los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (Sessa, 2011).

El cierre de este informe se presentó con algunas problemáticas que necesitan aun ser debatidas y profundizadas por el colectivo de formadores. Ese punteo no es exhaustivo y su planteo, lejos de dar respuestas acabadas, convoca a seguir pensando en la multiplicidad de dificultades que atraviesa la compleja tarea de la formación continua de un profesor de Matemática de escuela secundaria.

Estas ideas fueron y son también objeto de reflexión en la provincia de Buenos Aires. En este sentido, en el año 2005 la Dirección de Capacitación, dependiente de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires pone en marcha el Proyecto Integral Fortalecimiento de los procesos de enseñanza del Plan Provincial de Capacitación Docente, Resolución N° 4613/05, dentro del Programa Maestros y profesores enseñando Matemática. En el marco del mismo se constituyeron los Equipos Técnicos Regionales (ETR) que están integrados

por especialistas en las Disciplinas y Areas Curriculares (por nivel educativo), en las Ciencias de la Educación y por Bibliotecarios.

En Matemática para el nivel secundario, se ofrecen a los profesores cursos fuera de servicio, presenciales y a distancia, cursos en servicio durante el mes de febrero, ateneos y asistencias técnicas.

En los cursos se proponen situaciones de formación que en algunos casos involucran la doble conceptualización (Lerner, 2001). En estas actividades los docentes resuelven problemas matemáticos del nivel educativo en cuestión y luego, con la orientación del capacitador, reflexionan acerca de lo realizado para luego pensar qué sucedería al implementarlos en sus propias aulas. En otras ocasiones se discute acerca de posibles criterios para la elaboración de secuencias o al análisis de situaciones de enseñanza, de crónicas o de registros de clases y de producciones de los alumnos. También estas actividades se complementan con otras que involucran la lectura y discusión de los diseños curriculares y de materiales referidos al enfoque de enseñanza adoptado.

En los Ateneos se organizan grupos de intercambio de experiencias alrededor de alguna temática. Resulta ser unas de las modalidades de capacitación que permite profundizar la reflexión sobre la práctica docente, a partir de la actualización didáctica y de la implementación en el aula de secuencias de enseñanza.

Las asistencias técnicas constituyen una modalidad que posibilita integrar la teoría con la práctica en una situación, un aula y una escuela particular, ya que es allí donde se desarrolla.

Es de destacar que se intenta siempre implementar diferentes modalidades de capacitación en forma complementaria para contribuir a la formación continua de los profesores.

Para que estas experiencias sean posibles y acordes a las trayectorias de los docentes participantes, se realizan anualmente entre tres y cinco encuentros presenciales de capacitación de capacitadores. En estos espacios, los equipos de capacitadores, por área y por nivel a veces y, conjuntamente en otras oportunidades, orientados por los integrantes del Equipo Central, reflexionan a fin de poder establecer ciertos acuerdos sobre el tratamiento de los contenidos seleccionados para la capacitación. Se discute acerca de las estrategias y de los materiales a fin de no “normativizar” la capacitación ni hacerla homogénea dado que, posteriormente, cada capacitador, desde su formación y experiencia, reformula la propuesta atendiendo a las características del grupo de docentes participantes.

Dado que la autora de este proyecto de investigación es integrante del ETR desde su creación, se ha considerado este contexto para realizar el correspondiente trabajo de campo.

Metodología

Acorde a lo expuesto en los apartados anteriores, se considera apropiado para esta investigación adoptar el método biográfico-narrativo.

La muestra fue determinada por un estudio exploratorio a través de un cuestionario-invitación en el contexto anteriormente descripto. Esto permitió reducirla a aquellos profesores que habían participado en diferentes espacios de capacitación (ateneos, cursos y asistencias técnicas) ofrecidos desde el año 2005 y estaban dispuestos a comprometerse en esta propuesta. Es así que, a partir de las respuestas obtenidas, se seleccionaron tres profesores que enseñan Matemática en la Educación Secundaria Básica.

Técnicas e instrumentos

En la investigación biográfica-narrativa, lo que finalmente interesa es analizar el mundo personal, profesional y social a través de los relatos que hacen los sujetos.

Para ello, se consideran en este trabajo algunas de las diversas técnicas e instrumentos que Connelly y Clandinin (1995) proponen para la recolección de la información biográfica.

En este sentido, las técnicas a implementar tendrán tres dimensiones: en principio la dimensión de las entrevistas compuestas por las entrevistas en profundidad y grupos focales. Una segunda dimensión que consistirá en el análisis de todos aquellos documentos relacionados a la vida profesional, que hayan sido elaborados por los profesores entrevistados y que resulten relevantes para profundizar en la comprensión de la construcción del conocimiento didáctico del contenido matemático, particularmente el geométrico. Finalmente una dimensión de carácter etnográfico consistirá en la observación de clases.

Primera Dimensión: las entrevistas

Determinada ya la muestra, y para comprender la vida profesional de los profesores, se harán entrevistas en profundidad donde se indagará acerca de aspectos generales de su desarrollo profesional docente considerando los aportes que al respecto brindan las teorías consideradas en el respectivo marco.

La entrevista en profundidad pretende ser un holograma dinámico de la configuración de la vida, conocimientos y pensamientos de un individuo en relación con el tema particularmente determinado en este trabajo. Sigue el modelo de conversación entre pares, “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes” (Taylor y Bogdan, 1990: 101), reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

Para esta investigación, se ha diseñado un guión de entrevista no estandarizada, a partir de los hallazgos provenientes del análisis de las encuestas y del marco teórico adoptado. Este tipo de entrevista permitirá orientar el guión según avanza la conversación, conforme van apareciendo indicios que justifican la repregunta, el pedido de aclaración o reformulación, y posibilitando la expresión de un punto de vista que podría estar inicialmente ausente del horizonte del investigador y constituir no obstante un aporte valioso para la investigación (Valles, 2002). Se aprovecharán los datos y categorías relevados para resignificarlos a la luz de los entrevistados, y se espera poder formular nuevas categorías y avanzar en las conclusiones respecto de los sentidos implicados en las narrativas.

Acorde a las necesidades que presente el trabajo de campo emprendido, se considera la implementación de grupos focales. En estas entrevistas grupales la conversación girará en torno a un tema establecido por la investigadora considerando los aportes de los profesores en las entrevistas individuales. En este sentido, la interacción grupal producirá comprensiones profundas, difíciles de obtener en las entrevistas individuales.

Se combinarán entonces entrevistas individuales y grupos focales para explorar los diferentes aspectos del tema central de esta investigación con mayor profundidad.

Segunda dimensión: los documentos

La segunda dimensión de las técnicas a utilizar es el análisis documental.

El término documento aquí convoca un sentido amplio, evidente en el verbo documentarse, que implica instruirse o aprender a partir de una fuente (Valles, 2002). La elección de este instrumento radica entonces en encontrar e interpretar los sentidos que los profesores manifiestan en la construcción de sus documentos y cómo esto se inscribe en sus prácticas a través del análisis de sus planificaciones anuales, programaciones de unidades didácticas, evaluaciones, trabajos prácticos diseñados por ellos, producciones de sus estudiantes con sus correspondientes devoluciones, entre otros.

También se dispondrá de narrativas de las clases para compartirlas en el grupo focal. De esta forma se pretende reconstruir, hacer públicos, tensionar y volver críticos los sentidos y las interpretaciones pedagógicas que los profesores construyen, reconstruyen y negocian cuando reflexionan al conversar entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas (Suarez, 2007). Esta herramienta es una opción a la vez complementaria y enriquecedora de otros instrumentos. De esta forma se podrá interpretar las continuidades, las contradicciones y la coherencia entre estos documentos y la praxis de los docentes.

Tercera dimensión: las observaciones

En último lugar, la dimensión etnográfica consistirá en observaciones de clase. Aquí el propósito consiste en desentrañar en la práctica docente aquellos elementos que hayan surgido en la configuración del conocimiento didáctico del contenido matemático de los profesores entrevistados. Se considera que en este caso, la mejor opción será la de mantener la posición de participante como observador (Gurdián Fernández 2007: 196). Este deberá dar espacio no sólo a los aspectos descriptivos de las clases y situaciones observadas, sino también para las reflexiones que puedan producir de parte del observador (Cresswell 2007: 134).

De acuerdo a la disposición de los docentes, se tiene previsto algún registro de tipo audiovisual de las clases, considerando que la utilización de este material en subsiguientes encuentros con los profesores (en forma individual o en el grupo focal) puede brindar una excelente oportunidad para generar nuevas reflexiones que enriquezcan los datos recolectados (Creswell 2007:129).

De esta forma, se piensa que la elaboración del informe final emergerá de un complejo entramado en el que se retroalimentarán mutuamente el andamiaje teórico, la construcción de los instrumentos para recolección de los datos, su efectiva recolección y su análisis.

Es decir, no es posible entender este proceso como etapas fragmentadas que se sigan unas de otras, ya que la complejidad del tema y las amplias dimensiones que implica comprometen a una continua reflexión y reajuste de los pasos aquí propuestos.

A modo de cierre, siempre abierto

El proceso de investigación que se ha definido y caracterizado en este trabajo sigue su curso. En la actualidad se están por realizar las entrevistas individuales a los tres

profesores que han comprometido su participación en este proyecto en respuesta a la encuesta realizada en el contexto descripto.

A partir de ello aparecerán, seguramente, nuevas ideas, aportes inesperados, narraciones no previstas: una incertidumbre, siempre bienvenida, que tiene como propósito interpretar el proceso de construcción del conocimiento didáctico del contenido de los Profesores de Matemática que enseñan Geometría en la Educación Secundaria según el enfoque propuesto en el Diseño Curricular vigente en la Provincia de Buenos Aires.

Referencias

- Berthelot, R Y Salin, M.H (1994). La enseñanza de la geometría en la escuela primaria. Laboratorio de Didáctica de las Ciencias y Técnicas. Universidad Bordeaux I-IUFM de Aquitania. Francia. En PTFD Selección bibliográfica III Enseñanza de la Matemática. Tema: Geometria. República Argentina: Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Programa de Formación y Capacitación Docente. Ministerio de Cultura y Educación.
- Charlot, B. (1986). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/epistemologia_charlot.pdf
- Connelly, Michael y Clandinin, Jean. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Matemática, 1° a 6° año, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006 a 2011. Recuperados de: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/media.php?menu_id=20709#matematica
- Font, V., Planas, N. y Godino, J. D. (2010). Modelo para el análisis didáctico en educación matemática. *Infancia y aprendizaje* 33 (1).
- Godino, J.D., Bencomo, D., Font, V. y Wilhelmi, M. (2006). Análisis y valoración de la idoneidad didáctica de procesos de estudio de las matemáticas. *Paradigma* 27 (2), 221-252.

- Godino, J.D. (2009). Categorías de análisis de los conocimientos del profesor de matemáticas (Categories for analysing the knowledge of mathematics teachers). Unión, Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 20, 13-31.
- Itzcovich, H. (2005). Iniciación al estudio didáctico de la Geometría. De las construcciones a las demostraciones. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Lakatos, I. (1982). Pruebas y refutaciones. Madrid: Alianza.
- Lerner D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de cultura Económica.
- Sadovsky, P. (2005). Enseñar Matemática Hoy. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sessa, C. (2011). La formación en las carreras de profesorado en matemática. Recuperado de http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110038/04_1._La_formacion_en_las_carreras_de_profesorado_de_Matematica_1.pdf?sequence=1
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of new reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4-14.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I (comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Taylor, SJ y R. Bogdan (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. S. (2002). Entrevistas Cualitativas. En Cuadernos Metodológicos (32). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.



LA REINVERSIÓN DE UNA PREGUNTA: PEDAGOGÍA Y MEMORIA EN EL BACHILLERATO ARGENTINO

Francisco Ramallo

UNMdP/CONICET

franarg@hotmail.com

Resumen: En esta presentación proponemos recorrer los diferentes momentos que constituyeron la investigación que dio curso a nuestra Tesis de Doctorado “El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico-narrativo desde el Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940”, desde la pregunta inicial y el proyecto hasta lo que podríamos llamar la re/inversión, re/conversión y re/cursión de la pregunta. Para dar cuenta de ello re/visitaremos cada uno de estos momentos, o estaciones, sedimentando nuestro trayecto al indagar cómo se relatan las historias del bachillerato argentino y cuál es lugar que nosotros (educadorxs e investigadorxs) ocupamos allí. Asimismo destacamos los principales hallazgos de nuestra investigación en relación a hacerle una pregunta pedagógica a la memoria, a partir de un narrar utópico de las historias del bachillerato argentino que nos afilian con nuevos horizontes para educar en el siglo XXI.

Palabras claves: Bachillerato, Memoria, Pedagogía, Tesis doctoral.

Introducción

“Los sentidos desgarran la realidad en tajadas vibrantes y las reacomodan en un nuevo complejo significado”. (Ackerman, 2009; 57).

En esta presentación proponemos recorrer los diferentes momentos que constituyeron la investigación que dio curso a nuestra Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes (mención en Ciencias de la Educación) titulada “El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico-narrativo desde el Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940”, desde la pregunta inicial y el proyecto hasta lo que podríamos llamar la re/inversión, re/conversión y re/cursión de la pregunta. Para dar cuenta de ello re/visitaremos cada uno

de estos momentos, o estaciones, sedimentando nuestro trayecto al indagar cómo se relatan las historias del bachillerato argentino y cuál es lugar que nosotros (educadorxs e investigadorxs) ocupamos allí. Asimismo destacamos los principales hallazgos de nuestra investigación en relación a hacerle una pregunta pedagógica a la memoria, a partir de un narrar utópico de las historias del bachillerato argentino que nos afilian con nuevos horizontes para educar en el siglo XXI.

En este recorrido resaltamos que las historias en la educación, normalmente, se relatan olvidando o desconociendo una reflexión epistemológica y política sobre los usos y los sentidos que despiertan en nuestro cotidiano. Y más aún la propia pregunta susceptible de ser llamada pedagógica, suele estar ausente. Nuestra investigación se concentró en el estudio de los relatos sobre la formación en el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX. Especialmente indaga las divergencias que se remarcan entre estas escrituras y una propia, surgida a partir de una investigación narrativa que recoge la experiencia del Colegio Nacional de Mar del Plata (en adelante CNMdP). Y es justamente esta última escritura la que permite discutir y revisar las miradas nostálgicas y desprovistas de la capacidad de acción de los sujetos, que suelen dolorosamente caracterizar al campo de la historia de la educación en general y los relatos sobre esta formación en particular.

En tal sentido la serie de desviaciones a las historias comúnmente aceptadas sobre la educación en el bachillerato argentino, capaces de advertir desde nuestra inmediatez, proponen una mirada utópica y pedagógica del pasado educativo. En la necesidad de instituir sentidos en las historias de la educación, a partir de profundizar la mucha veces olvidada relación entre la memoria y la pedagogía. Los relatos del bachillerato argentino, la poderosa tradición de enseñanza que se construyó en nuestro país a partir de los ya casi desaparecidos colegios nacionales, fueron estudiados a partir de sus usos en el cotidiano y los sentidos que despiertan en la inmediatez de las prácticas educativas de los profesores en el siglo XXI.

No sería difícil afirmar que, inconsciente o conscientemente, fueron pocos los colocaron una pregunta, quizás anterior, sobre las maneras en las que se reconstruyen los pasados educativos en la historia de la educación. Si bien ello es a decir del sociólogo portugués Boaventura de Souza Santos (2006), una tendencia en el modo de construcción del conocimiento científico (bajo la lógica occidental/universal), la insurgencia descolonial que nos atraviesa y las utópicas posibilidades que despiertan la investigación narrativa en educación colocan aquí un límite. Desde este narrar aquella ausencia eclosiona y el

agenciamiento de los sujetos en sus propios relatos posibilita refundar, disputar y recuperar otra historia en y para la educación.

Esa otra historia (o quizás otras historias en plural) remarcan la intención de aludir en esta escritura tanto a los márgenes de la razón moderna y colonial, que habitamos como a las búsquedas de otros mundos posibles para el siglo XXI. Más específicamente esa otredad histórica aquí referenciada, se constituye en oposición a lo existente. Pocos podrían rechazar que la gran mayoría de los relatos producidos en la historia de la educación se caracterizan por comprender el acto de educar desde una dimensión macroanalítica, que prioriza lo normativo, lo jurídico y lo sociológico. Esta Mirada que siendo benevolentes podríamos llamar “desde arriba”, además de sus implicancias más profundas, suele reproducir con notable desconsideración lugares comunes y prejuicios analíticos, quizás por no anclarlos en sus contextos y en sus potencialidades mediatas.

En contraposición a ello en este estudio sobre la experiencia de un colegio nacional y los relatos sobre el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX, consideramos una mirada desde la experiencia de los sujetos, el interior de la escuela, desde adentro, desde abajo y múltiple, que conceptualizamos a partir de la “memoria escolar” (Ramallo y Porta, 2017). Más allá de los límites y las posibilidades de este último concepto, la construcción de un relato sobre el bachillerato argentino que no sólo se concentrará en el análisis de las políticas educativas, las normativas y el curriculum, para ponderar las voces, las biografías y las experiencias de los sujetos involucrados; permitió tensionar el relato oficial y clásico sobre la formación en los colegios nacionales. En efecto desde estas historias de las vidas en las aulas se recogen tramas perdidas, dimensiones olvidadas y por sobre todo se rompe, en nuestro presente, con el relato nostálgico del glorioso pasado. Y con él queda atrás la inmovilización que caracteriza a los sujetos en sus posibilidades y capacidades de acción, transformación y de volver a imaginar el orden vigente.

Entre extravíos y asedios contribuimos a la necesidad de (re)pensar la historia de este nivel educativo, en el marco de la constante discusión del sentido de la escuela media y la consolidación de su ampliación y obligatoriedad desde hace más de una década. Aunque esta investigación no goza de completud, demarca un lugar de reflexión recursiva para volver una y otra vez a nuestras preguntas iniciales sobre la formación en los viejos bachilleratos. En tal sentido ha sido claro para nosotros que este relato no es definitivo; por el contrario lo pensamos y lo construimos desde sus inicios como provisional, y más aún, concentrada en nuestros aprendizajes y en la imprevisibilidad de su rumbo. Por lo

tanto debemos señalar que es mucho lo que queda aquí por hacer y por profundizar. Hoy nuestro interés en los relatos está comprometido con la práctica, con el reflexionar sobre los sentidos y los usos de la historia de la educación en la formación de futuros educadores y activistas de la educación. Y sobre todo con el narrar, con el uso de la perspectiva narrativa, como forma de representar la “realidad”, que se ha ido radicalizando a la par que escribimos este texto y que creemos que nuestra comunidad continuará haciéndolo aún más.

(0) La antesala: El GIEEC y la investigación narrativa

La antesala a esta investigación, el inicio y parte constitutiva de este relato, está conformada por la propia historia del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Se trata del punto inicial que enmarca esta investigación (no sólo individual sino colectiva), que en los últimos años habilitó nuevos sentidos asociados a la investigación narrativa.



Esta comunidad académica desde sus inicios está atravesada por la

investigación narrativa y por los estudios culturales. Aquí la perspectiva narrativa es recuperada como una metodología que permite conocer aspectos ligados a lo sutil y espontáneo de la educación, que de otro modo no podríamos conocer. Sumado a ello esta perspectiva no se entiende sólo como una estrategia metodológica, sino que también la reconocemos como conceptual, epistemológica, pedagógica, política y ontológica. En efecto representa un modo de conocer que se ubica en tensión con la ciencia clásica y los modelos científicos eurocentrados y racionalizados, que representa un modo de ser y de estar en el mundo.

Además reconocemos que el proceso de investigación es en sí mismo es una experiencia narrativa, que implica componer relatos y preguntarse por sus sentidos en nuestra

inmediatez. Una investigación narrativa posibilita la creación de nuevas relaciones con nuestros ambientes, agenciando a los sujetos que que formamos parte. Sin monopolio de la producción de sentido social pero indispensable para su cuestionamiento, la narrativa ofrece la posibilidad de una primera persona que habita una insurgencia ontológica y epistemológica en el hábitad (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015).

1. La construcción de la pregunta



El primer momento de nuestra investigación estuvo asociado a la construcción de la pregunta, escribir nuestro proyecto y delinear el camino a seguir. En el 2014 cuando iniciamos este trabajo, el interrogante inicial se asociaba a caracterizar cómo era la formación en el bachillerato argentino (en la primera mitad del siglo XX).¹ Era una pregunta que estaba asociada a mi experiencia como alumno de un ex colegio nacional y que hoy podemos notar que se planteó desde una enunciación nostálgica. Nuestro propósito era estudiar los relatos sobre la formación en bachillero y construir

uno desde una perspectiva narrativa y a partir del concepto de Memoria Escolar. Una historia desde el interior de la escuela, desde adentro y desde abajo, desde la cotidianidad y la vida de los sujetos. Particularmente nuestras lecturas sobre la Memoria nos animaron a romper la la linealidad histórica y el relato único, a partir de recuperar los sentidos plurales y propios de los sujetos, lo sensible, lo emotivo y sobre todos las (re)actualizaciones y los (re)apropiaciones.

El Colegio Nacional de Mar del Plata era para nosotros una “aldea” en el sentido antropológico, un escenario para estudiar al bachillerato argentino y sus relatos. En

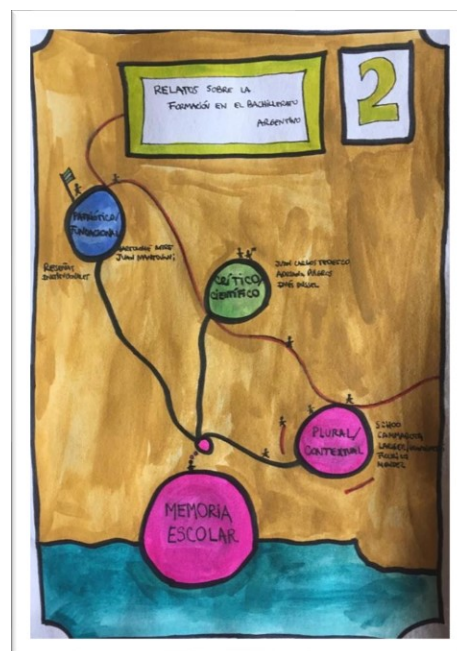
¹ Tomamos como marco temporal una periodización interna dentro de la primera mitad del siglo XX, que aludía a los proyectos iniciáticos de colegio y su fundación hasta la primera década de permanencia de sus graduados en el sistema universitario nacional.

aquellos tiempos comenzamos a visitar el archivo institucional e iniciamos precozmente un trabajo etnográfico con los documentos encontrados. Clasificar la información que aún se conversaba aleatoriamente, fue abriendo camino a nuestro proyecto. Además entrecruzamos la recopilación documental con los periódicos y revistas asociadas al CNMdp del Archivo Histórico Municipal, los informes de rectores presentes en el Archivo General de la Nación (AGN) y los textos escolares disponibles en la Biblioteca Nacional del Maestro. Más aún las entrevistas a profesores y estudiantes del colegio, ocuparon un lugar preponderante. El objetivo en ellas era encontrar lo que era importante y significativo para los informantes escogidos y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas. Las entrevistas fueron realizadas bajo un formato semiestructurado, en las que indagamos aspectos asociados a su escolarización en el colegio, su desarrollo profesional y otros aspectos de sus vidas.

2. Los relatos sobre el bachillerato argentino

El segundo momento de nuestra investigación se concentró en identificar qué relatos existen sobre la formación en el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX y desde este marco reconocimos, al menos, tres relatos que si bien se superponen y no los totalizamos en esta taxonomía, establecen diferentes sentidos sobre la historia de la formación en el bachillerato argentino.

El primero de ellos, denominado patriótico/fundacional, responde a los rasgos fundacionales de los colegios nacionales, en la necesidad de legitimar estas instituciones y celebrar la modernidad eurocentrada en el entonces recientemente delimitado territorio argentino. Sus características se enmarcan en la reproducción del discurso oficial y en una apología a la obra fundacional del presidente Bartolomé Mitre. Aquí se ubican no sólo las historias institucionales y las escrituras homenajes sino también algunos de los documentos del Estado Nacional (muchos de ellos contemporáneos) que celebran la tarea civilizatoria, nacionalista y elitista desarrollada por estas estas agencias estatales. Posteriormente, uno de los trabajos fundamentales en esta materia fue el de Juan



Mantovani en su libro “Bachillerato y formación juvenil” publicado por primera vez en 1940.

En segundo lugar desde las Ciencias de la Educación se desarrollaron un importante conjunto de investigaciones que analizaron los planes de estudios, los currículos, los modos de enseñanza, las prácticas pedagógicas y una serie de elementos vinculados con los procesos de enseñanza en los colegios nacionales y en las escuelas medias. Estas interpretaciones sobre esta formación podrían establecerse a partir de los trabajos clásicos de la historia de la educación en Argentina, como las iniciáticas y fecundas investigaciones desarrolladas por Juan Carlos Tedesco (1994), Adriana Puiggrós (1991) o Inés Dussel (1997). El rasgo común de estas lecturas, que podríamos denominar crítico/científicas, tal vez por sus pretensiones de generalización es una mirada “desde arriba”; en la que se suelen reproducir lugares comunes, como los de definir a los currículum y las prácticas de formación como enciclopedistas y antiexperimentales o delimitar como pertenecientes a elites o grupos tradicionales a sus estudiantes. No obstante, sin desmerecerlos, estos estudios son sumamente significativos por sus contribuciones al estudio del pasado educativo.

Finalmente existen una interpretación plural y contextual, que alude a un relato desde los sujetos, las historias locales y la diferencia cultural. Esta tercera lectura recae en la diversidad de los discursos en relación al bachillerato argentino y en las diferentes prácticas que envuelven sus historias. La variabilidad local, la aparición de sujetos silenciados y la emergencia de un paisaje propio. Aquí ubicamos a nuestro relato, ya que a diferencia de los anteriores es local y está situado. Está construido desde variaciones locales, las experiencias personales y los recuerdos en común; que no olvidan su lugar de enunciación aunque sí su pretensión de generalización. Se plantea más allá de una historia de la educación atenta a la consolidación del sistema educativo, celebrando su progreso y su excluyente modernidad.

3. El trabajo de campo

El tercer y más profundo momento fue el del trabajo de campo, a partir del cual construimos un relato del bachillerato desde la memoria escolar. Y partir del cual reconocimos una serie de desviaciones, discusiones con los relatos existentes. Como resultado de nuestro trabajo de campo reconocimos una serie de hallazgos, que interpelan al relato conocido sobre el bachillerato y sobre él identificamos algunas perturbaciones

que tensionan y provocan hallazgos para comenzar a problematizar la manera en la que estamos relatando las historias de la educación.

En un primer aspecto al indagar la propia fundación del CNMdp, lejos de ser una instancia de consagración y expansión de estado nacional argentino; reconocimos una historia conflictiva entre diferentes grupos locales, intentando llevar adelante un proyecto propio, y la dirigencia central expresada por el estado nacional. Vanguardistas y oficialistas se enfrentaron entre 1914 y 1919 para la creación de esta institución, que demoró en su concreción a raíz de las demandas de un colegio alternativo y vinculado al paisaje local. Pese a la derrota aparente de los primeros, el proyecto fundacional rechazado continuo operando en la historia institucional y marcó importantes singularidades locales, como el doble ciclo lectivo (con aulas para los estudiantes en el verano) y las enseñanzas alternativas vinculadas con la naturaleza marítima de la ciudad. Sumado a ello posibilitamos reconstruir otras historias de la formación, al estudiar a los profesores y sus prácticas a través de las voces de estudiantes o de los registros de clases y trabajos en las aulas (conservados en el archivo del colegio analizado) perturbamos la lectura enciclopedista y antiexperimental, que a decir de algunos especialistas caracterizó la enseñanza del bachillerato. Estas “otras enseñanzas” remarcaron la experimentación pedagógica y otras propuestas de formación ocultadas de los grandes relatos. Los rastros de pequeñas historias ilustran por ejemplo diferentes casos, como los paseos por la ciudad en las clases de biología que Alejandro Bergalli dirigió, el Gabinete de Psicología Experimental que Mauricio Gueventer creó en el año 1925, las lecciones de las grandes obras de la literatura clásica “universal” frente al mar y a otros escenarios de la



“naturaleza” que caracterizaron las clases de Gaspar Martin, o las vanguardistas lecciones de música entre la espuma y la sal de Ezequiel Calleja.

En el mismo sentido reconocimos otros sujetos en esta formación. Esta investigación reconoció a “otros estudiantes” e intentamos demostrar que el colegio nacional (una institución fuertemente definida para la formación de las futuras elites y de los sectores privilegiados) lejos de reproducir los círculos de los grupos sociales acomodados fue el marco y el espacio en donde un grupo de mujeres, “gringos” e hijos de inmigrantes de variados orígenes sociales se convirtieron en bachilleres.² Nuestro argumento es que si bien el bachillerato se caracterizó por representar una enseñanza “tradicional”, “selectiva” y “elitista”, en la práctica este colegio nacional actuó como un espacio abierto y permeable al cual accedieron estudiantes de diferentes lugares en la escala social (o al menos de sectores sociales más amplios que los reconocidos por los discursos de la época y por lo que enuncian los estudios realizados al respecto). Entre ellos la formación en el bachillerato marplatense fue protagonizada por mujeres (que representaron un tercio del alumnado) y “gringos” e hijos de inmigrantes (cuya cifra superó las dos terceras partes). Asimismo el análisis de los expedientes de los estudiantes y una serie de entrevistas permitió identificar empíricamente a los alumnos del CNMdp y caracterizar sus diversas trayectorias escolares; que dada su heterogeneidad clasificamos, a los más numerosos, en diferentes grupos: “exitosos” (los graduados), “transitorios” (alumnos temporales no graduados) y “veraneantes” (novedad de la institución, rendían sus exámenes durante la temporada turística de veraneo). De modo tal que estos “otros estudiantes” son tales en varios sentidos, un cuarto aspecto entonces refiere a diversas experiencias y usos del bachillerato. Pues el pertenecer al CNMdp habilitó puertas sociales independientemente del título de Bachiller; en efecto en algunas ocasiones el “tercer año aprobado” o incluso solo el primero era de por sí un recorrido con espesor propio y reconocido como tal. Lo que también resaltó que los colegios nacionales tuvieron una función más allá del bachillerato. Más aún en una ciudad “nueva” como lo era Mar del Plata en la primera mitad del siglo, cuyo colegio nacional cumplió una función de mediación cultural en este espacio periférico de la también reciente y en construcción nación argentina.

En dialogo con ello interpretamos las experiencias de estos estudiantes como una metamorfosis en la construcción de sujetos con notabilidad, relevancia y visibilidad

² El concepto gringo si bien hace referencia a ser extranjeros (sobre todo en la utilización de una lengua no inteligible y costumbres diversas) presenta diferentes usos según el contexto temporal y espacial.

pública, de “personas de bien”. En ese trayecto reconocemos que se formó un tipo de ciudadano que consolidó el ideal del colegio nacional “civilizador”, con marcas tanto locales como ajenamente universales, tal como propagó la modernidad eurocentrada que caracterizó nuestras sociedades. Por lo que también la vida en el colegio nacional está atravesada por el éxito del modelo occidental y del blanqueamiento social, en las expectativas de convertir a sus estudiantes en notables ciudadanos (moralistas, disciplinados, racionalizados, cristianos, heterosexuales y padres de familia, diferenciándose de otros por su “cultura” y “éxito”). En efecto el relato oficial de bachillerato y las voces de algunos de los que formaron parte de esta experiencia fundó su gloria en la creación de “hombres de bien”, que glorificaban con sus vidas los propios relatos y los del propio colegio nacional.

En la vida de algunos de estos jóvenes, sobre todo en los consagrados, la experiencia del bachillerato muchas veces significó un momento crucial y definitorio, pues allí habían trazado el destino de sus vidas. Allí encontraron el lugar que sus familias querían; nos contó uno de aquellos estudiantes que “ir al colegio era poder ser lo que esperaban que fuéramos y eso es lo que fuimos; lo que somos diría”. Así la experiencia del bachillerato fue abrazada con tanta admiración, que los nuevos tiempos sólo inspiraron para ellos un sentimiento y un pensamiento nostálgico respecto de la educación. El mismo que creemos caracterizó (y aún caracteriza) a los relatos sobre el bachillerato, tanto en sus reseñas institucionales como en la producción académica.

En síntesis estos hallazgos permiten polarizar dos maneras de narrar. De un lado está el relato oficial, canónico y aceptado, en donde los profesores aceptan y reproducen el orden vigente, los estudiantes son los privilegiados hombres blancos argentinos y se remarca una continuidad con la modernidad y el progreso occidental; un gran relato. Del otro lado eclosionan pequeñas historias, de profesores enseñando de otras formas, aparecen otros estudiantes y sujetos sociales que potencian el agenciamiento y la transformación del cotidiano. Recoger estas huellas son centrales para construir otras maneras de educar y agenciarnos para crear nuevas, sin límites del pasado. En efecto para desnaturalizar los vicios que nos conforman, debemos dejar atrás nuestra obsesión por lo conocido. Es lo desconocido lo que podrá convocar nuevos mundos posibles; imprevisibles y vulnerables que podrán andar por otros caminos, quizás por aquellos que aún no existen.

De este modo en este texto entrecruzamos miradas y colocamos un interrogante, quizás anterior al relato, sobre sus sentidos pedagógicos, epistemológicos y políticos. A partir de (re)instituir otras historias que perturban la “gloria” del bachillerato argentino, nos preguntamos sobre el narrar de estas experiencias educativas pasadas en nuestra inmediatez y delimitamos posicionamientos un tanto implícitos en relación a la enseñanza. A partir de polarizar los extremos de dos maneras de recoger la impronta del bachillerato argentino en actualidad reconocemos los modos de comprender la educación que los respaldan.

En la manera de narrar esta investigación intento perturbar el relato oficial (o los relatos oficiales) en un tránsito de enunciación de “relatores nostálgicos” a “narradores utópicos” (Nosei, 2010). Entendiendo la idea de una narración utópica, como aquella narración que vigoriza el relato fosilizado, lo abre y lo ramifica para dar lugar a nuevas historias con nuevos sentidos. Al recoger estos dos tipos de enunciadores, tomados de una investigación de Cristina Nosei (2010) sobre el impacto de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria y su relación con el fracaso escolar, identificamos que el relator repite pasivamente siempre la misma historia (tal como un copista refleja una obra que le es ajena) mientras que el narrador cambia, construye y reconstruye la historia de la que se siente parte activa y responsable.

Ese tránsito de enunciación supone además de la versión canónica de la historia de la educación cristalizar ese “orgullo” del colegio que se comprende y se vive tanto en las voces de los sujetos como en los documentos que registraron ese “glorioso pasado”; que hoy tiene otro sentido. Los tiempos son otros y esta investigación constituyó para nosotros un posicionamiento para desnaturalizar los relatos que nos rodean y ahora sí abogar por los otros mundos (posibles). Es aquí donde nos inscribimos en otras tramas de significación, un tanto veladas en las historia de la educación, recogidas desde pequeños trazos que deconstruyen prejuicios analíticos y ponderan la capacidad de accionar de los sujetos en estos tiempos.

Asimismo también podríamos decir que nuestro narrar del bachillerato está ubicado en un “combate” con esas lecturas melancólicas y racionalistas que respaldan posicionamientos y modos de comprender la educación en nuestro presente. Este decorrer reconoce, entonces, que los tiempos son otros y esta investigación constituyó para nosotros un posicionamiento para desnaturalizar los relatos que nos rodean y ahora sí abogar por las “grietas” de “otros mundos (posibles)” (Walsh, 2014). La que animan a pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos y prácticas distintas a las

conocidas. Historias opacas que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber diferentes; que nos encaminan a la rebeldía, la mezcla, la insurgencia, la organización y la acción para resistir, transgredir y subvertir la dominación. O más aún para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo (descolonialmente) a pesar del poder colonial (Walsh, 2014; 25). De manera que no es poco para los narradores utópicos reconocer que en la educación también se han producido otras marcas y que es necesario, más allá de lo registrado, perturbar al relato hegemónico en la incesante búsqueda de un “equilibrio de voces” (Bidaseca, 2010), subiendo las bajas y bajando las altas.

A lo agregaríamos aún con más fuerza que el recoger de historias olvidadas reconstruye posicionamientos invisibilizados. Desestabilizar la teoría de lo obvio, en la comprensión de mitos y la representación de una historia marginalizada y ocultada en nuestros tiempos, pone en el centro de la escena otras historias. Más allá de la casi inexistencia de los colegios nacionales (hoy transformados sino desaparecidos) sus historias continúan presentes, en tonos nostálgicos y melancólicos que proyectan un deber ser anacrónico y descontextualizado. En un momento no poco importante, con más de una década de una escuela secundaria obligatoria que aún se está redefiniendo y reedificando, estamos obligados a mirar más allá de las voces y los textos instituidos.

77

5. La reinversión de la pregunta

Este último momento comprendió un proceso de metacognición y de reflexión sobre lo aprendido en esta investigación. Nos convocó a hacerle una pregunta pedagógica a la memoria, a habitar una pedagogía de la memoria (Murillo, 2016). Ello posibilitó reconocer que la memoria del bachillerato, como poderosa tradición de enseñanza de la escuela media argentina, y pese a la desaparición/inexistencia de los colegios nacionales constituye en el presente modelos desde donde educar a los jóvenes de nuestro siglo.

A partir de nuestra investigación propusimos dejar atrás la nostalgia del glorioso bachillerato y propiciar un narrar utópico del pasado que construya una pedagogía de la memoria. En ella nuestro relato privilegió cuatro aspectos. En primer lugar la valorización de las vidas y biografías de los profesores, reconociendo su agenciamiento y empoderando sus acciones y prácticas. En segundo lugar, el rescate de prácticas de enseñanza creativas y poderosas, que potencian lo bueno y lo que vale la pena ser recordado en la historia de la educación. En tercer lugar un relato de la educación que cuestione la celebración de la modernidad-colonialidad, a partir de remarcar como la

nostálgica del viejo bachillerato es también la melancolía del viejo orden de la civilización universal eurocentrada. Finalmente, la pregunta por nuestra inmediatez y por los sentidos de este relato en nuestro cotidiano.

Este momento de re/inversión y re/conversión de la pregunta coincidió con los meses de espera desde la entrega hasta la defensa de la tesis, ensayar posibles presentaciones y revisar ahora un trabajo (entre comillas) “terminado”.

La pregunta sobre cómo era la formación en bachillerato, era una pregunta nostálgica y volcada al pasado, al atravesar nuestra investigación la reemplazamos por ¿cómo se relatan las historias del bachillerato argentino?, y sobre todo ¿qué lugar ocupamos los diferentes sujetos allí?. A la vez que identificamos que este relato es uno entre otros, y que también estamos a la espera de otros modos posibles. Más aun dejando de la lado el espesor propio y la identidad conceptual de nuestro trabajo, nos preguntamos ¿qué hacemos con los relatos del bachillerato?, ¿qué hacen los relatos del bachillerato con nosotros? y ¿qué relato del pasado educativo construimos en la formación del profesorado?



Referencias Bibliográficas

Ackerman, A (2009). Una historia natural de los sentidos. Barcelona: Anagrama.

De Souza Santos, B (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO Argentina.

Dussel, I (1997). Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920). Buenos Aires, Eudeba.

Nosei, MC (2010) “La Formación de Profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar”. En: III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado. Miramar, noviembre 2010.

- Murillo, Gabriel (2016) (compilador). Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Buenos Aires, CLACSO.
- Puiggrós, A (1991) Sociedad civil y Estado. En los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires, Galerna;
- Ramallo, F. (2017). “El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo desde el Colegio Nacional de Mar del Plata (1914-1940)”. Tesis de Doctorado en Humanidades y Aires. Universidad Nacional de Rosario.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2017) “(Re) Fundar un relato desde la Memoria Escolar: Narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino”. En: Journal for Educators, Teachers and Trainers (JETT) Vol. 8 (1), (ISSN 1989 – 9572). Pp-pp 35 – 46. Consulta On Line: <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/viewFile/271/307>
- Ramallo, F y Yedaide, M (2016). “Entre Historia, historias y relatos: El desafío de la representación de lo pedagógico en la formación docente”. En: III Congreso de Estudios Poscoloniales y IV Jornadas de Feminismo Poscolonial Buenos Aires, Diciembre de 2016.
- Tedesco, J (1994) Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900). Buenos Aires, CEAL;
- Walsh, C (2013) Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito, Serie Pensamiento descolonial.
- Yedaide, MM., Alvarez, Z., y Porta, L. (2015). “La investigación narrativa como moción epistémico-política”. Revista Científica Guillermo de Ockham, 13(1), 27-35



**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS
SOCIALES DE PRIMER AÑO DEL NIVEL SECUNDARIO. UN ESTUDIO
INTERPRETATIVO DE LA APROPIACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR EN
PROFESORES DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA**

Diego, Reinante

UNMdP

diegoreinante35@gmail.com

Resumen: El nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires ha sufrido importantes modificaciones, especialmente a partir de los años 2006-2007 y hasta la actualidad, con una prolífera producción normativa que busca regular las prácticas de enseñanza que se desarrollan en las aulas de todas las instituciones. Los diseños curriculares, de acuerdo a lo manifestado en la política curricular provincial, prescriben no solamente los contenidos que deben enseñar los profesores, sino que pautan las orientaciones didácticas, los contenidos, formas de evaluar, entre otros aspectos, que deben reflejarse en las prácticas llevadas a cabo por los profesores. La investigación que desarrollaremos tiene como objetivo principal interpretar la apropiación del diseño curricular que llevan a cabo los profesores de ciencias sociales del primer año del nivel secundario. Partimos de una concepción de la enseñanza que la entiende en sus distintas etapas, a saber: práctica, interactiva y posactiva, haciendo foco en el profesor no como un mero aplicador del currículum, sino como un agente transformativo, y profesional reflexivo. Los profesores no enseñan un currículum (objetos, contenidos, métodos), lo viven y construyen, poniendo en juego su biografía, itinerarios formativos y sus proyectos futuros). Nuestra elección del objeto de estudio y la metodología que emplearemos en la investigación, parte de la premisa epistemológica que considera al conocimiento como una construcción que permite captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural y, por otro lado, asume que el acceso al conocimiento de lo humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo, lo inter-subjetivo y no solo de lo objetivo. Por consiguiente nuestro trabajo de investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, hermenéutico y biográfico narrativo.

Palabras Claves: Prácticas de Enseñanza; Planificación de la Enseñanza; Currículum/Teoría Crítica; Investigación Biográfico-Narrativa.

Introducción

El trabajo de investigación que llevaremos a cabo busca interpretar la apropiación del diseño curricular de ciencias sociales de primer año del nivel secundario por parte de los profesores a cargo de dicha área en el marco de una fuerte reestructuración del nivel secundario, emprendida por el Estado provincial hace casi diez años. Para describir este proceso tendremos en cuenta distintos planos y etapas de estudio, que responden a la complejidad de los objetivos trazados en esta investigación. Partimos de la premisa que los docentes no son meros aplicadores o ejecutores de las normas, son sujetos activos, significadores de todo tipo de prescripción. En la aplicación de los diseños curriculares entran en juego dos movimientos estrechamente relacionados, de control y apropiación, que determinan el proceso de especificación curricular (Ezpeleta y Rockwel, 1983; Terigi, 1999).

En primer lugar, reconoceremos en el nuevo documento curricular, cuáles son las diferencias que se plantean con los anteriores diseños, cuáles son los sustentos teóricos y marcos referenciales que organizan el nuevo enfoque de enseñanza como así también que tipo de prescripciones se trazan en relación a los contenidos y orientaciones didácticas. Procederemos a la indagación de la recepción del diseño por parte de los docentes del área, al estudio de los mecanismos que se ponen en juego en la interpretación de la propuesta curricular, como así también a las mediatizaciones que realizan a partir de las prácticas de enseñanza. Analizaremos la apropiación del documento a partir de las diversas producciones docentes, específicamente a través de las planificaciones y secuencias didácticas. Nos enfocaremos en las biografías de los profesores, tomando como referencia sus diversos trayectos formativos, trazando caminos interpretativos que puedan dar cuenta de la relación entre práctica y formación. Por último, daremos paso al estudio del encuentro interactivo entre docentes y estudiantes, puesto que la clase escolar, en palabras de Souto (2013), “es dónde la enseñanza se transforma en acto” y es en este espacio, donde profundizaremos el objetivo trazado en la investigación.

La pregunta general que orienta el trabajo es: ¿Cómo es el entramado entre el diseño curricular de ciencias sociales, las planificaciones y las prácticas de enseñanza de los profesores de primer año del nivel secundario de la ciudad de Mar del Plata? Las preguntas subsidiarias son las siguientes: ¿Cuáles son los marcos teóricos, enfoques de enseñanza y estrategias metodológicas propuestas en el diseño curricular para Ciencias Sociales de primer año?; ¿Cuáles son las vinculaciones que se pueden trazar entre las planificaciones de los profesores de ciencias sociales, sus secuencias didácticas y las

prescripciones curriculares del diseño? ; ¿Cómo son las prácticas de enseñanza de los profesores de ciencias sociales y cuáles son las decisiones didácticas tomadas en relación a la estructuración del conocimiento a ser enseñado?; ¿Cómo son las vinculaciones que se pueden tejer entre las biografías de los docentes, sus prácticas de enseñanza y la apropiación de los diseños curriculares?

Algunas cuestiones sobre el marco conceptual: Investigación Biográfico-Narrativa

La formación de un docente no se limita a su paso por un profesorado, sino que es una etapa de un largo recorrido. Recientemente, la bibliografía del campo de la práctica, con autores como Ferry (1997) y Alliaud (2004) ha centrado su interés en las trayectorias escolares previas y especialmente en la biografías de los docentes, como una etapa fundamental en la formación de maestros y profesores. La concepción de la formación docente como trayecto nos permite pensar en un recorrido que se inicia mucho antes de la formación disciplinar o pedagógica que reciben los estudiantes en los profesorados. Esta formación debe ser concebida en el marco de la totalidad de la vida de los profesores, que se inicia con el ingreso de los individuos a la escuela inicial/primaria y continúa de forma ininterrumpida en las sucesivas etapas de escolarización y luego, incluso, durante el ejercicio de la docencia, a través de la socialización profesional y/o capacitación docente.

La investigación biográfico-narrativa en educación se inscribe dentro del “giro hermenéutico” producido en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Este tipo de investigaciones nos permite rescatar lo genuinamente humano de nuestro objeto de estudio: los distintos significados, significaciones, motivaciones, percepciones, intenciones que tienen los profesores a la hora de apropiarse de las prescripciones planteadas en el diseño curricular y cómo son la prácticas que lleva a cabo.

La investigación biográfica-narrativa incluye el modo de obtener y analizar relatos referidos al territorio de las escrituras del yo: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas, narrativas o dialógicas, documentos personales de vida, relatos biográficos, testimonios, es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. La tarea del investigador es la de interpretar la vida de un sujeto en un continuo contexto experiencial, dar cuenta de los tiempos y los momentos en que un sujeto vivió y ha vivido sus

experiencias. Es así como el tiempo y el espacio, la trama y el escenario, trabajan juntos para crear la cualidad experiencial de la narrativa (Connelly y Clandinin, 1995).

La investigación biográfico narrativa, además de una metodología específica de recogida/análisis de datos, se constituye en un enfoque o perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación. Recoger la experiencia de los profesores de ciencias sociales en su práctica cotidiana parte del supuesto epistemológico que se aleja de las explicaciones causales de la práctica escolar, como si los docentes fueran “marionetas” dependientes de la estructura social y escolar. Se entiende a la enseñanza como un relato en acción donde el actor juega un rol de primer orden.

Bolívar, Domínguez y Fernández (2001) plantean que la investigación biográfico-narrativa en educación comenzó a profundizarse cuando se priorizaron los estudios que focalizan la dimensión personal como un factor crucial en los modos como los profesores construyen y desarrollan su trabajo. Es a partir de los setenta cuando la investigación educativa comienza a girar de un conocimiento sobre los profesores, para dirigirse al conocimiento que los profesores poseen. Primero como re conceptualización curricular (el movimiento que, por primera vez, reivindicó la autobiografía en el currículum), luego –a fines de la década de los setenta– con el movimiento llamado “pensamiento del profesor” y sobre el “pensamiento práctico personal”, abocaron –en algunas líneas– a la autobiografía” (Bolívar, Domínguez, Fernández, 2001: 206).

Connelly y Clandinin (1995) refieren que la investigación narrativa se basa en diversas fuentes de datos los cuales pueden ser, notas de campo de la experiencia compartida, anotaciones en diarios, transcripciones de entrevistas, observaciones de otras personas, en acciones de contar relatos, de escribir cartas de producir escritos autobiográficos o biográficos, documentos como programaciones de clase, normas o reglamentos, o principios, imágenes, metáforas y filosofías personales. Una gran variedad de las fuentes de datos narrativos y la diversidad de las formas de dichos datos, dado que la investigación narrativa se basa en datos empíricos producidos por los sujetos. En este sentido

Bolívar, siguiendo a Pinar (1988), profundizó la necesidad de considerar la dimensión personal del profesor como base de la acción profesional. Algunos elementos configurantes serían las creencias, valores, aspiraciones, sentimientos, principios tácitos e intuitivos. El relato autobiográfico que realizan los profesores sobre su proceso formativo, se convierte en un medio para establecer vínculos entre formación y vida. El acto didáctico, dese el enfoque biográfico-narrativo, es considerado como un relato

conjunto de narrativas de experiencias. La enseñanza sería una narrativa en acción, dónde los modos de hacer y ser son vistos como relatos o historias que los propios actores cuentan. El currículum es el texto relatado y vivido en las aulas donde las experiencias de enseñanza son modos de construir y compartir historias de vida (Bolívar, Domínguez, Fernández, 2001: 220-221).

Para el desarrollo del proyecto de investigación partiremos de los principales trabajos desarrollados en el ámbito internacional y nacional. A nivel internacional los estudios desarrollados en habla inglesa por Clandinin y Connelly (1995); Clandinin y Connelly (1994); Clandinin y Connelly (2000), serán de referencia para nuestro trabajo. Destacamos, en habla hispana, el trabajo desarrollado por el grupo de investigación Formación del Profesorado Centrada en la Escuela (FORCE), inscripto en la Universidad de Granada, que ha tenido una prolífera producción en este tipo de investigaciones. Son sus principales referentes Segovia y Fernández (2001), Bolívar y Segovia (2006) y Fernández Cruz (2013) quienes fortalecieron la perspectiva biográfico-narrativa.

En el ámbito nacional, la producción desarrollada por Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata, ha profundizado estas temáticas. Lo principales referentes del uso de la narrativa en la investigación educativa van de la mano de los trabajos de Álvarez y Porta (2008); Álvarez, Porta y Sarasa (2010); Flores y Porta (2012); Flores, Yedaide y Porta, (2013); Álvarez, Yedaide y Porta (2014); Porta y Branda (2012) entre otros.

Consideraciones Finales: Marco metodológico

El trabajo de investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, hermenéutico y biográfico narrativo. Se parte de dos premisas epistemológicas fundamentales esbozadas por Gurdián Fernández (2007), a saber: la construcción de un conocimiento que permita captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural y, por otro lado, asumir que el acceso al conocimiento de lo humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo inter-subjetivo y no solo de lo objetivo.

La investigación cualitativa no constituye un enfoque monolítico sino está comprendida por un conjunto de perspectivas de investigación (Vasilachis de Gialdino, 2006). En palabras de Creswell (1998) “la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas – la biografía, la

fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos- que examina un problema humano o social” (1998: 255).

El trabajo de investigación que emprenderemos se realizará con un conjunto de profesores que se desempeña en la ciudad de Mar del Plata, concretamente en una institución de educación secundaria correspondiente a la Dirección General de Cultura y Educación, vinculada a la gestión estatal. La institución seleccionada se caracteriza por ser una escuela con una gran cantidad de profesores que poseen una situación de revista titular, gozando de estabilidad en sus cargos. Este último punto es de vital importancia dado que esta es una condición fundamental para concretar las etapas previstas en nuestra investigación.

Las técnicas cualitativas de investigación enfatizan la obtención de información referida, básicamente, a percepciones, sentimientos, actitudes, opiniones, significados y conductas. La complejidad de este tipo de técnicas de investigación requiere de una amplia variedad de estrategias de levantamiento y recolección de la información (Gurdián Fernández, 2007:190). A continuación, y de acuerdo a los objetivos trazados en esta investigación, procederemos a enunciar las distintas técnicas de recolección de datos relacionadas a cuatro etapas en este trabajo.

En un primer momento, y para dar cuenta del primer objetivo específico de la investigación, se priorizará el análisis documental. Específicamente se procederá a la identificación de las características más trascendentes del Diseño Curricular de Ciencias Sociales para el primer año del nivel secundario. Asimismo, en este primer momento, se tendrá en cuenta el análisis de los documentos oficiales vigentes como así también de los marcos normativos que regulan la práctica de enseñanza de los profesores. El término “documento” convoca un sentido amplio, evidente en el verbo documentarse, que implica instruirse o aprender a partir de una fuente (Valles, 1999). En nuestra investigación el interés radica en la interpretación de las prescripciones curriculares.

En el segundo momento, relacionado con el siguiente objetivo de la investigación, priorizaremos el análisis de la programación de la enseñanza de los docentes, tales como planificaciones y secuencias didácticas, para acercarnos a las fases preactivas y posactivas de la enseñanza. Al momento de solicitar las producciones de los docentes, se le suministrará a cada uno de ellos una encuesta semi-estructurada para poder recabar datos identitarios, personales, y específicamente, aquellos vinculados a su biografía y desarrollo profesional.

Las siguientes etapas de la investigación se encuentran vinculadas con los dos objetivos restantes y entrelazados con los anteriores. Puntualmente, las observaciones de clases y las entrevistas serán los instrumentos de investigación que emplearemos para la recolección de datos, abriéndonos camino para conocer las decisiones didácticas tomadas por los docentes en el encuentro interactivo con los estudiantes, permitiéndonos analizar la relación entre este último punto, la biografía de los profesores y la apropiación del diseño curricular.

La observación será un instrumento relevante dado que tiene la ventaja de permitir introducirnos en el contexto natural de ocurrencia de los hechos que queremos interpretar, y en palabras de Adler y Adler (1994: 378), “tiene la ventaja de meter al investigador en la complejidad fenomenológica del mundo, donde puede ser testigo de las conexiones, correlaciones y causas tal y como se desenvuelven”. El ingreso al aula para presenciar el acto educativo, nos permitirá apreciar la configuración de las prácticas de enseñanza de los profesores, entrando en contacto con el tipo de decisiones que toman los para llevar a cabo su clase, con las conexiones que establecen entre las prescripciones curriculares, lo planificado y lo que efectivamente sucede en el encuentro con los alumnos.

Utilizaremos entrevistas en profundidad y focalizadas, profundizando los hallazgos obtenidos en los pasos anteriores, lo que nos permitirá comprender las vinculaciones que se manifiestan entre las biografías y la apropiación que realizan del diseño curricular de ciencias sociales. La entrevista es la herramienta básica para obtener información en las ciencias sociales (Denzin 2001; Holstein y Gubrium 1995). La entrevista es un texto activo, un lugar donde el significado es creado y actuado. Funciona como dispositivo narrativo que da lugar a que cada entrevistado reconstruya un mundo, relate y actúe una historia de acuerdo a su versión de lógica narrativa.

A partir de la entrevista cualitativa podremos esclarecer experiencias subjetivas de los profesores desde sus respectivos puntos de vista, acercándonos a las representaciones sobre su propia práctica. Tendremos en cuenta dos tipos de entrevistas: en profundidad y focalizada. De acuerdo a Gurdían Fernández (2007) y Galindo (1998) el primer tipo de entrevistas es de corte holístico, y nos permite reconstruir historias de vida, normas y valores, imágenes y representaciones. El segundo tipo de entrevistas focaliza un tema de interés en particular, orientando la conversación a un tema prefijado, por lo cual debe ser estructurada y conceptualmente definida.

La interpretación de la recepción y las diversas mediatizaciones que realizan los profesores del diseño curricular, ahondar en las prácticas de enseñanza de los profesores,

implica una doble hermenéutica puesto que se trata de “interpretar la interpretación que realizan los profesores de su propia práctica”. La investigación no puede remitirse a las descripciones o narraciones, sino que debe alcanzar las inferencias con sentido, lo que implica que la investigación debe sobrepasar lo empíricamente dado. Esta doble hermenéutica, en palabras de Mendoza, abarca “la hermenéutica de los profesores que interpretan sus creencias, sentimientos y experiencias y la hermenéutica del investigador que interpreta las interpretaciones de los profesores” (Mendoza, 2008: 124)

Para la validación de los datos obtenidos seguiremos los planteos de Richardson (2017), que nos invita a ir más allá de la triangulación de diferentes resultados. Para la validación de datos utilizaremos la práctica de cristalización que tiene como premisa fundamental la inexistencia de una única verdad, sino que la realidad a interpretar posee gran variedad de dimensiones y aristas a ser consideradas, dependiendo del ángulo desde el cual nos posicionemos. La cristalización busca producir conocimiento acerca de un fenómeno particular mediante la generación de interpretaciones a profundidad. La cristalización deconstruye la idea tradicional de “validez” pues permite mostrar que no existe una verdad singular, la cristalización nos proporciona una comprensión de los temas de una manera parcial, dependiente y compleja.

87

Referencias Bibliográficas

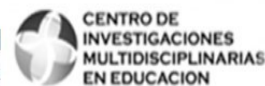
- Adler, P. A.; Adler, P. (1994). Observational techniques. En N. Denzin, & Y. Lincoln, Handbook of qualitative research (págs. 377-392). California: Sage.
- Alliaud, A. (2004). La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica. Cuadernos de Pedagogía , 7 (12).
- Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa, M. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. Revista de Educación , 7 (1), 1-18.
- Alvarez, Z.; Porta, L. (2008). Biografías memorables: relatos sobre buenos profesores. En L. Porta, & M. Sarasa, Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas. Mar del Plata: UNMDP - Gráfica Tucumán.
- Ávarez, Z.; Yedaide, M. y Porta, L. (2014). La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores. Revista Interamericana de Investigación, Educativa y Pedagógica (RIIEP) , 7 (1).

- Bolivar Botia, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (16), 113-124.
- Branda, S.; Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* , 16 (3), 231-243.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (1994). Personal experience methods. En K. Denzin, & S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (págs. 413-427). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Clandinin, D. y Connelly, F. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Clandinin, D.; Connelly, F. (1992). Teacher as curriculum maker. En P. Jackson, *Handbook of research on curriculum* (págs. 363-401). New York: Macmillan.
- Connelly, F. y. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 11-59). Barcelona: Leartes/Psicopedagogía.
- Connelly, F.; Clandinin, D. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage Publications.
- Denzin, N.; Lincoln, Y. (comp.). (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa. Vol.V*. Barcelona: Gedisa.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuelas y clases subalternas. *Cuadernos Poéticos* (37), 70-80.
- Ezpeleta, J.; Rockwell, E. (1985). Escuelas y clases subalternas. En E. Rockwell, & J. Ibarrola, *Educación y clases populares en América Latina* (págs. 195-215). México: IPN-IDE.
- Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México-Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Flores, G. & Porta, L. (2012). La dimensión ética en la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior. *Revista Praxis Educativa* , XVI (2), 52-61.

- Flores, G., Yedaide, M. & Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. *Pasión por enseñar en el aula universitaria. Revista de Educación* , 5 (3), 173-188.
- Flores, G.; Yedaide, M.; Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. *Pasión por enseñar en el aula universitaria. Revista de Educación* , IV (5), 173-188.
- Galindo Cáceres, L. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación.
- Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: PrintCenter.
- Mendoza, C. (2008). La hermenéutica: posibilidad en la búsqueda del sentido de la praxis pedagógica. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* (2), 119-128.
- Porta, L. (2010). La investigación biográfica narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación* , 201-2012.
- Souto, M. (2013). La clase escoar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. Wigdorovitz de Camilioni, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 117-155). Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.



I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación :
investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral
Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata
26 y 27 de marzo de 2018
ISBN: 978-987-544-825-4



PRÁCTICAS DE PREGUNTAR Y CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO. UN ESTUDIO INTERPRETATIVO SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS FUTUROS PROFESORES EN HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Benjamín, Rodríguez

GIEDHICS (CIMED-CEHIS- FH-UNMDP)

rodriguezbenjaminmatias@gmail.com

Resumen: La comunicación que presentamos da cuenta del proyecto de tesis doctoral que realizamos para el Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. El objetivo general que guía la investigación consiste en interpretar las prácticas de preguntar de los futuros profesores en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata en relación con la promoción del pensamiento histórico en los estudiantes. Para cumplimentar los objetivos que nos hemos propuesto, partimos de definir algunos conceptos principales necesarios para realizar este proyecto. Ellos son: formación docente, prácticas de enseñanza, pensamiento histórico, prácticas de preguntar y futuros profesores en Historia. Desde luego, serán exhibidos algunos conceptos secundarios que también serán relevantes en la investigación. Presentamos también, junto al marco conceptual, un estado del arte que precisa las principales investigaciones sobre nuestro tema, necesarias de ser tomadas como referencias concretas. Por último, señalamos la metodología que utilizaremos, los instrumentos e instancias previstos en la investigación. Esto es acompañado por un cronograma y por la bibliografía utilizada en el proyecto.

Palabras Clave: Pensamiento histórico; prácticas de preguntar; futuros profesores en Historia; prácticas iniciales de enseñanza.

Objetivo General

Interpretar las prácticas de preguntar desarrolladas por los futuros profesores de la carrera de Historia de la UNMDP en relación con la promoción del pensamiento histórico de los estudiantes.

Objetivos Particulares

- Describir los tipos y secuencias de preguntas realizados por los futuros profesores en sus planes didácticos.
- Indagar sobre las prácticas de preguntar que transitaron los futuros profesores a lo largo de sus biografías tratando de dilucidar sus reflejos en la formación inicial.
- Relacionar las prácticas de preguntar con los enfoques historiográficos y didácticos, en tanto contribuyen a la formación de competencias propias del pensamiento histórico en las clases de Historia.
- Analizar las prácticas de preguntar desarrolladas por los futuros profesores durante sus prácticas iniciales de enseñanza.

Preguntas

- ¿Qué características poseen las secuencias de preguntas formuladas por los futuros profesores en sus planes didácticos?
- ¿Cómo se han configurado biográficamente las prácticas de preguntar de los futuros profesores de Historia?
- ¿Qué vínculos se pueden observar entre las prácticas de preguntar llevadas a cabo y los enfoques historiográficos y didácticos de la agenda actual en relación a la promoción del pensamiento histórico?
- ¿Qué prácticas de preguntar, en el trayecto de las prácticas iniciales de enseñanza, favorecen la construcción del pensamiento histórico?

91

Marco Conceptual y Estado del Arte

El marco conceptual que presentamos parte de la enunciación de las palabras claves que elegimos para definir nuestra investigación. A su vez, este marco teórico se integra junto al estado del arte que recupera los principales estudios sobre los diferentes tópicos. A fines prácticos, hemos optado por dividir este apartado en tres grandes agrupamientos que aglutinan los diferentes conceptos utilizados. En cada uno de ellos precisaremos los conceptos utilizados y ofreceremos una visión panorámica de los trabajos relevantes, aunque no exhaustivamente. El primer apartado profundizará en los sujetos y circunstancias de la investigación: los futuros profesores en Historia en el tránsito de sus prácticas iniciales de enseñanza.

Los futuros profesores en Historia en sus prácticas iniciales de enseñanza.

Nuestra investigación toma a los futuros profesores en Historia en el transcurso de sus prácticas iniciales de enseñanza. Por futuro profesor en Historia comprendemos aquel docente que se encuentra en el transcurso de la realización de sus prácticas iniciales de enseñanza, durante su formación inicial. No integramos a la totalidad de estudiantes que se encuentran realizando su formación inicial sino aquellos que se encuentran repensando su rol profesional docente en el devenir de sus prácticas de enseñanza. Optamos por este concepto antes que practicantes o residentes puesto que consideramos que la categoría de futuro profesor se ajusta mejor a un estudiante de Historia en el tránsito final de su carrera y proyectando su rol profesional próximo.

Las investigaciones sobre la formación de profesores en Historia son bastas siendo imposible abarcar aquí su totalidad. Pagès es uno de los autores que más ha escrito al respecto. En particular se ha detenido en analizar el perfil profesional del profesor de Historia y los desafíos de la formación inicial. (Pagès 2004) Han sido también influyentes las investigaciones que han pensado la formación del profesorado pero desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, en una cercanía con la Didáctica propia de la Historia. (Benejam 2001; Pagès 2000) En el ámbito Argentino, la bibliografía es también amplísima.³ Se destacan los estudios de De Amézola, Maestro, Di Croce, Andelique, Devoto, Génova y Ramallo y Bazán y Zuppa. Estos trabajos oscilan entre los requerimientos competenciales del profesor en Historia y la revisión e historización de los currículums de formación. (De Amézola 2011; Maestro González 2001; Dicroce 2011; Andelique 2011; Devoto, Génova y Ramallo 2016; Bazán y Zuppa 2016) El ámbito de la formación inicial de profesores en Historia es un horizonte compartido por los integrantes del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS), entre los que me incluyo.⁴ Definidos los futuros profesores dentro del campo de la formación docente, resta precisar qué entendemos por prácticas iniciales de enseñanza.⁵ Primeramente, debemos señalar que por iniciales entenderemos, lisa y llanamente, el primer contacto formal con la clase de Historia en la escuela secundaria. Seguidamente, desde el campo de la educación, Davini entiende por prácticas lo siguiente:

³ Un estado del arte sobre las investigaciones sobre enseñanza de la Historia en la Argentina puede encontrarse en González. (González 2014)

⁴ Una síntesis de las líneas de investigación que actualmente desarrolla el grupo puede encontrarse en Bazán y en Bazán y Marchetti. (Bazán 2017; Bazán y Marchetti 2017)

⁵ Un estudio que integra ambos conceptos, *formación docente y prácticas de enseñanza*, es el de Sanjurjo. (Sanjurjo 2009)

“(…) la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos”. (Davini 2016, 29)

Es interesante la apelación a un contexto y situaciones reales que son las que construyen los múltiples escenarios para las prácticas, lo que nos aleja, por obvias razones, de discusiones meramente teóricas. Resta definir aún en qué consiste la enseñanza. Davini la ha definido como “una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios”. (Davini 2016, 30) Desde esta definición, se sobreentiende que enseñar algo “implica una actividad sistemática y metódica, con fases a lo largo del tiempo (más breve o más largo) y un proceso interactivo entre quienes participan, conforme a valores y resultados que se busca alcanzar”. (Davini 2016, 31) En un mismo sentido, Basabe y Cols plantean que la enseñanza involucra siempre tres elementos: alguien que tiene un conocimiento, alguien que carece de él y un saber contenido de la transmisión. (Basabe y Cols 2016, 126)

En su acepción convencional, Jackson retoma los aportes de Scheffler, enseñar es “reconocer la ‘razón’ del alumno, es decir, su demanda de razones y su juicio sobre estas, aunque tales demandas no sean uniformemente apropiadas en cada frase del período de enseñanza”. (Jackson 1986, 127) En otro sentido, Fenstermacher comprende a la enseñanza como la tarea que permite “la acción de estudiar, consistente en enseñarle cómo aprender”. (Fenstermacher, Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, 1989) Además este autor incorpora el adjetivo “buena” para referir a la enseñanza, sin entender por ella una empresa “con éxito”:

Por el contrario, en este contexto, la palabra «buena» tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.” (Fenstermacher, Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, 1989)

La definición de enseñanza nos conduce necesariamente a la disciplina que se encarga de su estudio: la didáctica. Camilloni entiende por ella:

Una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. (Camilloni 2016, 22)

Aquí se hace claro que, dado que nos preocupan las prácticas iniciales de enseñanza, nuestro enfoque será principalmente didáctico, tomando a la didáctica como “coreografía de la enseñanza”. (Bazán 2017) Este apartado finaliza recuperando un futuro profesor en Historia que se encuentra en un momento de su trayectoria de formación, las prácticas iniciales de enseñanza. Ahora será necesario puntualizar sobre un método particular de enseñanza, lo que nos lleva a indagar sobre el cómo.

Prácticas de preguntar en la clase de Historia.

Antes de definir las prácticas de preguntar es necesario discurrir desde la didáctica general hacia las didácticas específicas, en este caso la didáctica de la Historia, atendiendo a las múltiples relaciones entre una y otras, ya señaladas por Camilloni. (Camilloni 2016, 23-39; Camilloni, Bazán y Devoto 2013, 13-33) Inevitablemente, la noción de conocimiento didáctico del contenido, que deviene de la recuperación de las didácticas específicas, constituye un concepto central para nosotros puesto que brinda un marco ineludible para las prácticas de preguntar. Shulman refiere por conocimiento didáctico del contenido a una “especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional”. (Shulman 2005, 11) Éste se construye con el conocimiento de la materia, el conocimiento didáctico general y el conocimiento de los alumnos, necesarias herramientas para llevarlo a cabo. (Shulman & Gudmundsdóttir, 2005, pág. 3) Esta noción articula perfectamente con el concepto de configuración didáctica, planteado por Litwin:

La configuración didáctica, tanto en lo que respecta al dominio del contenido como a la manera en que el docente implemente la práctica, constituye la expresión de la experticia del docente, a través de una propuesta que no constituye un modelo para ser trasladado como un esquema para la enseñanza de uno u otro contenido. En las configuraciones didácticas el docente despliega y organiza la enseñanza de los contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones (Litwin 1997, 98).

Es el espacio de la clase el que vertebra las configuraciones didácticas en tanto unidad de medida del proceso didáctico. (Sanjurjo 2011) En la clase, las decisiones que toma el docente para llevar a cabo la enseñanza nos conducen al concepto de estrategia. Anijovich y Mora las definen “como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos”. (Anijovich y Mora 2010, 23) Las estrategias, entre las que se encuentran las preguntas, no pueden pensarse disociadas del contenido, como ha planteado Shulman. Al respecto, Litwin sostuvo:

Las buenas estrategias raramente se encuentran aisladas o disociadas del riguroso tratamiento del contenido. Es más: probablemente, los alumnos ni siquiera las mencionarían si ellas no hubieran pasado primero por una real apreciación del valor del contenido desarrollado (Litwin 2008, 65).

Así, llegamos desde el conocimiento didáctico del contenido, pasando por las configuraciones didácticas y las estrategias a definir qué entendemos como prácticas de preguntar. Retomemos primero qué se entiende por pregunta. Para Brailovsky y Menchón, las preguntas “son textos breves, concretos, vinculados a la curiosidad”. (Brailovsky & Menchón, 2012, pág. 69) Entendidas como textos, éstas pueden ser escritas u orales, las primeras asociadas a las actividades que despliega el profesor en el aula y las segundas relacionadas con los momentos de exposición y diálogo, en mayor medida. Es necesario indicar que recuperamos las consignas (indicación de una acción a realizar por parte del estudiante) bajo una noción amplia de pregunta. La consigna es un vehículo para preguntar y no bastan los signos o la entonación interrogativa para que existan preguntas. Así, actividades como la realización de un cuadro comparativo o una red conceptual, por dar algunos ejemplos que carecen del formato típico de interrogación, son tenidos en cuenta por nosotros como diferentes formas de preguntar.

Definamos entonces qué se entiende por “buenas preguntas”. Sotos Serrano, siguiendo a Lago, entiende a éstas, como aquellas que “invitan a los alumnos a participar en la conversación de forma activa, involucrándose personalmente en la producción del conocimiento”, distinguiéndose de las “malas” preguntas, “las que sólo buscan, en el mejor de los casos confirmar una información prefijada”. (Sotos Serrano 2001, 263) Entre las preguntas “malas”, la autora ubica a las preguntas retóricas, a las cerradas y a las oraciones enunciativas usadas como preguntas. Del otro lado, las preguntas “buenas” son exploratorias e investigadoras y parten del supuesto de que quien pregunta, considera valiosa la respuesta buscada. Roca Tort y Márquez Bargalló, por su parte, se ocupan de las “preguntas que ayudan a aprender” y definen algunas de sus características: grado de

apertura, la presencia de un objetivo, la necesidad de un contexto, la existencia de indicios o elementos de una teoría o conceptos implicados y la visibilización de una demanda clara que se solicita. (Roca Tort y Márquez Bargalló 2006, 65-68) En tanto Grisales, define a la pregunta didáctica como aquella que evidencia el sentido del saber y su construcción, teniendo tres características principales: la apertura de espacios de diálogo, la posibilidad de la comunicación y comprensión de sentidos y la introducción de los estudiantes en los métodos de construcción del saber. (Grisales 2012, 130) Es imposible, por otro lado, no referir a los planteamientos de Freire en torno al acto de preguntar, quien retoma el método socrático de la mayéutica, el dar a luz a partir de preguntas. Freire, en particular, es crítico de un proceso que denomina “burocratización” de la pregunta:

Las escuelas rechazan las preguntas o bien burocratizan el acto de preguntar. La cuestión no radica simplemente en introducir en la currícula el momento de hacer las preguntas, de las nueve a las diez, por ejemplo. ¡No es eso! ¡Lo que nos ocupa no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar! La existencia humana está, porque se hizo preguntando, en la raíz de la transformación del mundo. Existe una radicalidad de la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar. Concretamente, cuando una pregunta pierde la capacidad de asombrar, se burocratiza (Freire y Faundez 1968).

En particular, recuperar estos planteamientos no es menor para el presente estudio, puesto que la Historia como disciplina escolar recurre a la formulación de preguntas para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La pregunta cumple entonces un papel central en las clases, siendo necesario recobrar lo señalado por Freire para no perder de vista su potencial creador.

Especialmente para la enseñanza de la Historia es fundamental rescatar la centralidad de la problematización en el aula, partiendo desde las preguntas, en consonancia con la visión de la Historia planteada por Bloch. (Bloch 2001) El planteo de situaciones problemas no está alejado de las prácticas de preguntar, tal y como las definiremos a continuación. (Bain 2005; Dalongleville 2003; Huber 2004) Por otro lado, será también ineludible referir a la relación entre preguntas y consignas con las actividades de lectura en la clase de Historia. (Aisemberg 2010)

Así es que llegamos a las prácticas de preguntar como concepto último de este extenso apartado teórico, integrando en ellas tanto el tipo de pregunta realizada como el lugar dentro de la secuencia didáctica de la clase. Las prácticas de preguntar van más allá de la pregunta misma, de su tipo, de aquello que busca indagar puesto que en ella también

interesa su lugar en el momento de la clase y su ordenación respecto al resto de las actividades. Las prácticas de preguntar intentan dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cómo preguntan los futuros profesores en Historia en el transcurso de sus prácticas iniciales de enseñanza? Aún nos resta determinar una última pregunta en este marco conceptual: qué pretenden enseñar los futuros profesores, lo que nos conduce a la enseñanza del pensamiento histórico.

Enseñar a pensar históricamente.

Antes de sumergirnos en el pensamiento histórico, es interesante recuperar los componentes de lo que Maggio denomina enseñanza poderosa. Para que esta suceda, según esta autora, es indispensable que se manifiesten necesariamente ciertos elementos, entre los cuales se hallan el dar cuenta de los abordajes teóricos actuales, la posibilidad de pensar de la manera que lo hacen las disciplinas, la mirada en perspectiva y desde el tiempo presente, la originalidad y la capacidad de conmover y perdurar. (Maggio 2012) En particular, nos parece relevante recuperar aquello que requiere “pensar al modo de la disciplina” que para la Historia no quiere decir otra cosa que pensar históricamente.

Existe gran cantidad de trabajos que buscan definir qué entendemos por pensamiento histórico.⁶ Éste se corresponde con la forma de razonar de la disciplina, al igual que la matemática desarrolla el pensamiento matemático, aunque no en igual jerarquía. (Salazar Sotelo 2007) Se trata de un tipo de pensamiento que no es natural ni brota automáticamente en el desarrollo psicológico de la persona; es un tipo de pensamiento que requiere un proceso de formación para obtenerse. (Wineburg 2001) El pensamiento histórico posee atributos que lo definen y es más sencillo encontrar aceptación sobre ellos que sobre la definición de lo que es pensamiento histórico. Para Ethier, Demers y Lefrançois estas características son que el pensamiento histórico es una construcción, que es metódico (refiriendo al método del historiador), que el pensamiento histórico integra una perspectiva temporal y que ofrece una interpretación crítica de los procesos históricos. (Ethier, M., Demers, S. y Lefrancois, D. 2010) Dada la dificultad de definir aquí qué se entiende por pensamiento histórico, plantearemos qué competencias se espera desarrollar en los estudiantes a partir de él. Si bien tampoco hay un consenso único en torno a las competencias del pensamiento histórico será más sencillo para nosotros

⁶ Dentro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales al que pertenezco, la propuesta de Gladys Cañueto ha sistematizado las lecturas sobre el pensamiento histórico siendo para nosotros una referencia para la investigación. (Cañueto 2014)

referirnos a ellas. Antes de ello, deberemos definir en qué consiste una competencia, entendiendo por ella la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. (Perrenoud 2004, 8) Pagès es quien nos introduce al análisis de las competencias del pensamiento histórico:

El pensamiento histórico es presentado aquí como una serie de competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, y por las que el alumno podrá construir, como este último, sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente ‘consumir’ relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor, [aunque] fueran de gran calidad. (Pagès 2009, 3)

Como dijimos, no todos los especialistas ponen el acento en las mismas competencias puesto que de partida no es fácil encontrar un consenso en torno a la definición de pensamiento histórico. Santisteban Fernández ha planteado cuatro grandes agrupamientos de competencias para desarrollar el pensamiento histórico:

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Santisteban Fernández 2010, 39).

La gran variedad de estudios en torno al pensamiento histórico es visible también en las diferencias respecto a las competencias del pensar históricamente. Por ejemplo, Seixas y Peck postulan seis competencias entre las que se encuentran: encontrar el significado o sentido de los hechos históricos, aprender a trabajar con fuentes históricas, reconocer la continuidad y el cambio, trabajar con la causalidad histórica, obtener una perspectiva histórica y aprender la empatía histórica y las dimensiones éticas de la disciplina. (Seixas y Peck 2004) Algunos estudios, entre los que destacan Plá y Matozzi, se posicionan en las competencias relacionadas a la capacidad de escribir textos históricos. (Plá 2005; Matozzi 2004) Otros se centran en la enseñanza de los procesos epistemológicos de la investigación histórica, particularmente en la enseñanza del método del historiador. (Tribó Travería 2005) Finalmente, determinados trabajos se posicionan en el desarrollo

del pensamiento histórico como un requerimiento de la formación ciudadana. (Pagès 2009)

A partir de este recorrido, finalizamos este marco conceptual y estado del arte respecto a nuestro objeto de investigación. Hemos definido en él los principales conceptos que abonan el presente proyecto en consonancia con los objetivos propuestos. Así se constituyen nuestro qué, quiénes/cuándo y cómo que hemos precisado a lo largo de estas páginas. Resta ahora ocuparnos de definir las herramientas y enfoques metodológicos de la investigación.

Metodología

El proyecto de investigación que presentamos se encuadra dentro del campo de la investigación cualitativa. (Denzin y Lincoln, 2011; Gurdián-Fernández 2007). A partir del análisis cualitativo, desplegaremos un enfoque interpretativo que intentará recuperar las prácticas de los agentes, en nuestro caso, los futuros profesores en Historia. Esto será posible a partir del entrecruzamiento de diferentes instrumentos metodológicos, puesto que la investigación cualitativa, “como escenario de actividades interpretativas, no privilegia una única práctica metodológica sobre otras”. (Denzin y Lincoln 2011, 55) A partir de estas consideraciones iniciales, nos proponemos interpretar las prácticas de preguntar desarrolladas por los futuros profesores de la carrera de Historia de la UNMdP en relación con la promoción del pensamiento histórico de los estudiantes.

El desarrollo metodológico prevé instrumentalmente trabajar con: análisis documental (Taylor y Bogdan 1992; González Martínez 1998), entrevistas en profundidad (Fontana y Frey 2015; Taylor y Bogdan 1992; Valles 1999; Kvale 2011), grupos focales (Kamberelis y Dimitriadis 2015; Bertoldi, Fiorito y Álvarez 2006), y etnografía centrada en el análisis de las prácticas y experiencias de los sujetos. (Rockwell 2009)

El abordaje metodológico requerirá seleccionar los futuros profesores de nuestra muestra, tomando la cohorte 2018 de la asignatura Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la UNMdP. Dado que nos será imposible trabajar con la totalidad de practicantes, elegiremos la muestra en función de la revisión inicial de sus planes didácticos, previos al comienzo de las prácticas.

Para el seguimiento de los objetivos hemos precisado diferentes momentos recursivos desde lo metodológico. Esto quiere decir que no son etapas claramente delimitadas o con fronteras fijas y estáticas, sino que se encuentran interrelacionadas y que una lleva a la otra, siendo necesario, a veces, volver a una fase anterior. En una primera etapa, donde

nos preocupa describir los tipos y secuencias de preguntas realizados por los futuros profesores en sus planes didácticos, será necesario abordarlo desde el análisis documental puesto que trabajaremos con las planificaciones realizadas por los futuros profesores para sus prácticas iniciales de enseñanza. (Taylor y Bogdan 1992; González Martínez 1998) Allí utilizaremos diferentes tipologías que nos permitan sistematizar las preguntas utilizadas por los futuros profesores, en particular nos apoyaremos en la propuesta por Anijovich y Mora y en la conocida taxonomía de Bloom. (Anijovich y Mora 2010; Grisales 2012) No descartamos, por tanto, a partir de las recurrencias, precisar algunos tipos propios de la enseñanza de la Historia.

En una segunda etapa, nos parece relevante indagar sobre las prácticas de preguntar que transitaron los practicantes a lo largo de sus biografías tratando de dilucidar sus reflejos en la formación inicial. Allí apelaremos a la entrevista en profundidad puesto que nos servirá metodológicamente para revisar aquellas concepciones didácticas sobre las prácticas de preguntar presentes en las biografías de los futuros profesores. (Taylor y Bogdan 1992; Fontana y Frey 2015; Kvale 2011; Valles 1999) La entrevista en profundidad en tanto instrumento se complementa con el enfoque biográfico narrativo que recupera las voces y prácticas de los sujetos, sus concepciones sobre la enseñanza, sus recuerdos sobre la utilización de preguntas en su biografía escolar, historizadas y elaboradas por el futuro profesor en el transcurso de sus prácticas iniciales de enseñanza. (Bolívar, Domingo y Fernández 2001; Bolívar y Porta 2010)

En un tercer momento, nos interesa relacionar las prácticas de preguntar con los enfoques historiográficos y didácticos, en tanto contribuyen a la formación de competencias propias del pensamiento histórico en las clases de Historia. Para ello, una metodología que utilizaremos será la realización de un grupo focal con los futuros profesores seleccionados, tratando de dilucidar los vínculos presentes entre historiografía y didáctica específica, como así también recuperaremos en ellos la visión que los futuros profesores exhiben sobre sus prácticas de preguntar. (Kamberelis y Dimitriadis 2015; Bertoldi, Fiorito y Álvarez 2006)

Por último, para el objetivo en el que nos planteamos comprender las prácticas de preguntar desarrolladas por los futuros profesores durante sus prácticas iniciales de enseñanza recurriremos a la observación de las prácticas iniciales de enseñanza de los futuros profesores a partir de la etnografía de aula. (Rockwell 2009) Allí mediante la recuperación de este enfoque de la antropología realizaremos una “descripción densa” de las prácticas iniciales de enseñanza de los futuros profesores centrada en la observación

y atención de lo sucedido en torno al preguntar como favorecedor del pensamiento histórico. (Geertz 1995)

A partir de los datos recabados en los distintos momentos recursivos de la investigación, realizaremos un ida y vuelta entre la práctica y la teoría propuesta en nuestro marco conceptual, tratando de construir las relaciones entre datos y conceptos. (Coffey y Atkinson 2003) Hoy día la investigación cualitativa, a la que pertenece este proyecto de índole interpretativo, ha superado la visión tradicional respecto a la triangulación de los hallazgos, puesto que se supone que existen muchos más lados que tres para mirar los objetos de investigación. En este sentido, Richardson y St. Pierre han postulado la idea de ‘cristalización’ en tanto metáfora para pensar el trabajo de recolección de datos y las perspectivas de interpretación de los mismos. La idea de ‘cristal’ “combina simetría y sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, trasmutaciones, multidimensionalidades y ángulos de enfoque”. (Richardson y St. Pierre 2017) Continuando con esta metáfora, a partir del cristal que elaboraremos con las herramientas conceptuales y metodológicas presentadas, intentaremos interpretar las prácticas de preguntar de los futuros profesores en Historia en el transcurso de sus prácticas iniciales de enseñanza en relación con la construcción del pensamiento histórico.

101

Referencias Bibliográficas

- Aisemberg, B. «Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje.» En Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas, de I. Siede. Buenos Aires: Aique, 2010.
- Alliaud, A. Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- Anijovich, R. , y S. Mora. Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique, 2010.
- Anijovich, R., G. Cappelletti, S. Mora, y M. J. Sabelli. Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Basabe, L., y E. Cols. «La enseñanza.» En El saber didáctico, de A. Camilloni. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- Bazán, S. «"La didáctica como coreografía de la enseñanza. Notas sobre la formación inicial de los profesores en Historia".» Mesa Panel "La producción científica y la enseñanza de la Historia". Asociación Argentina de Investigadores de Historia, 2017.

- Bloch, M. Apología para la Historia o el Oficio del Historiador. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Blythe, T. La enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente. Buenos Aires: Paidós, 2002
- Bourdieu, P. El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI, 1980.
- Brailovsky, D., y A. Menchón. «Ignorancia fundante: la cuestión de las preguntas en la clase.» Propuesta Educativa 2 (2012): 69-77.
- Camilloni, A. El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- Coffey, A., y P. Atkinson. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia, 2003.
- Davini, M. C. La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- Denzin, N., y Y. Lincoln. Manual de Investigación cualitativa. Vol. I. El campo de la investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa, 2011.
- Ethier, M., Demers, S., y Lefrancois, D. «Las investigaciones en Didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990.» Enseñanza de las Ciencias Sociales, n° 9 (2010): 61-74.
- Fenstermacher, G. «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza.» En La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos, de M. Wittrock. Barcelona: Paidós, 1989.
- Ferry, G. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós -UNAM -Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, 1990.
- Freire, P., y A. Faundez. Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo XXI, 1968.
- Geertz, C. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa, 1995.
- González, M. P. «Investigaciones sobre la enseñanza de la Historia en la Argentina. Notas para un balance de dos décadas.» En La investigación en enseñanza de la Historia en América Latina, de S. Plá y J. Pagès. México: Bonilla Artigas, 2014.
- Grisales, L. M. «La pregunta didáctica en la enseñanza universitaria: una síntesis para la comunicación y la comprensión del sentido de los saberes.» Revista Praxis (Facultad de Ciencias de la Educación), n° 8 (2012).
- Jackson, P. Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrurtu, 1986.
- Litwin, E. El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. . Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

- Litwin, E., Maggio, M. , y Lipsman, M. . Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza. Casos para el análisis. Buenos Aires: Amorrurtu, 2005.
- Maggio, M. Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Pagès. «Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia.» En Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis, de E. Nicolás y J.A. Gómez. Murcia: Universidad de Murcia -Aula de Debate, 2004.
- Perkins, D. «¿Qué es la comprensión?» En La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica, de M. Stone Wiske. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- Perrenoud, P. Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Grao, 2004.
- Quinquer, D. «Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación.» Íber, nº 40 (2004)
- Richardson, L., y E. St. Pierre. «La escritura. Un método de investigación.» En Manual de metodología de investigación cualitativa. Vol. V. El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación, de N. Denzin y Y. Lincoln. Barcelona: Gedisa, 2017.
- Roca Tort, M. , y C. Márquez Bargalló. «Plantear preguntas: un punto de partida para aprender ciencias.» Revista Educación y Pedagogía (Facultad de Educación - Universidad de Antioquía) XVIII, nº 45 (2006).
- Rockwell, E. La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Salazar Sotelo, J. «El pensamiento histórico, sus habilidades y competencias.» En Historia i. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación, de Dirección General de Desarrollo Curricular. México: Secretaría de Educación Pública, 2007.
- Salto, V. «La pregunta en el aprendizaje de la historia.» Editado por Apehun. Reseñas de Enseñanza de la Historia (Pueblo de la Toma), nº 15 (2017).
- Sanjurjo, L. . «La clase: un espacio estructurante de la enseñanza.» Revista de Educación, nº 3 (2011).
- Sanjurjo, L. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo sapiens, 2009.

- Santisteban Fernández, A. «La formación de competencias de pensamiento histórico.» Clío & Asociados, nº 12 (2010): 34-56.
- Schön, D. El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.
- Seixas, P., y C. Peck. «Teaching historical thinking.» En Challenges and Prospects for Canadian Social Studies, de A. Sears y I. Wright. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.
- Sennet, R. El artesano. Barcelona: Anagrama, 2009.
- Shulman, L. S. , y S. Gudmundsdóttir. «Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales.» Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. 9, 2005.
- Sotos Serrano, M. A. «Las preguntas en el aula: análisis de la interacción educativa.» Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete (Facultad de Educación), nº 16 (2001).
- Tribó Travería, G. Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia. Barcelona: Horsori, 2005.
- Wineburg, S. Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia: Temple University Press, 2001.



LAS CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN EN ALUMNOS DE PRIMER AÑO DEL PROFESORADO DE INGLÉS: DOS APROXIMACIONES AL ANÁLISIS DE DATOS NARRATIVOS.

María Laura Sordelli

Facultad de Humanidades, UNMdP

sordelli@mdp.edu.ar

Susana Chiatti

Facultad de Humanidades, UNMdP

schiatti@mdp.edu.ar

105

Resumen: La investigación acerca de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero es reconocida como un área sólida en el campo de la lingüística aplicada y está compuesta por una extensa cantidad de volúmenes (Barcelos 2014: 302). Sin embargo, no se ha enfocado la atención sobre el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación de los docentes de inglés en formación (Rotti & Barbeito 2013:3) Como primer paso, se recogieron datos sobre las creencias acerca del aprendizaje de diferentes aspectos de la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I” en 27 alumnos del primer año del profesorado de inglés de la UNMdP durante un cuatrimestre en la forma de un diario de clase. En una segunda etapa, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 8 alumnos de la misma cohorte. La información brindada por los diarios de clase se analizó utilizando el análisis narrativo paradigmático, mientras que las entrevistas se analizaron mediante el método narrativo propiamente dicho (Bolívar Botía 2006: 6). El objetivo de este trabajo es identificar y describir las creencias de los alumnos de la asignatura mencionada sobre el aprendizaje de la pronunciación del inglés, para luego analizarlas y reflexionar sobre las mismas.

Palabras clave: formación del profesorado -aprendizaje de la pronunciación-creencias- proceso reflexivo- narrativas

Introducción. Necesidades a las que responde la investigación.

No se dispone de suficiente bibliografía sobre las creencias de los procesos de aprendizaje en la formación del profesorado de inglés, en especial en el área del aprendizaje de la pronunciación. Las escasas investigaciones son de corte cuantitativo y utilizan instrumentos tales como encuestas. La información recabada es fruto de alguna charla ocasional con alumnos o durante sesiones de *feedback* luego de una evaluación, en general como parte de explicaciones de fracasos. Prima una necesidad de escuchar las voces de nuestros alumnos: sus dificultades, las estrategias que utilizan para superarlas y los resultados de las mismas entre otros.

Elaine Horwitz, la primera investigadora que indagó en las creencias sobre el aprendizaje de un idioma en los alumnos, mediante la utilización del cuestionario *BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)* afirma que comprender las creencias de los alumnos acerca del aprendizaje de un idioma es esencial para entender las estrategias de aprendizaje y planear instrucción lingüística apropiada (Hoowitz 1999)

En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, Richardson 2006 (en Van Schoor 2012: 3), sostiene que las creencias son entendidos, premisas o preposiciones sostenidas psicológicamente que el sujeto considera verdaderas. Arnold 1999 (en Van Schoor 2012:3) define a las creencias como filtros de la realidad, mientras que para Horowitz (1988 en Van Schoor 2012: 3) las creencias del alumno en una situación de aprendizaje de un idioma son nociones preconcebidas sobre el mismo.

Cuando un alumno ingresa al profesorado, ya posee un conjunto de ideas o representaciones con respecto a la educación, las cuales jugarían un papel clave en su interpretación del proceso de enseñanza y aprendizaje y los diferentes aspectos involucrados en el mismo. Parece no existir consenso sobre la definición de “creencias”, sin embargo existe un consenso sobre la relevancia de su estudio (Blazquez en Wallace 2002: 3)

Numerosos investigadores han sugerido que las creencias preconcebidas sobre el aprendizaje de un idioma afectaría el modo en el que los alumnos utilizan las estrategias de aprendizaje y aprenden un segundo idioma (Abraham and Vann 1987; Horwitz 1987, 1988; Wenden 1986a, 1987 en Yang 1999)

Elaine Horowitz asegura que entender las creencias de los alumnos acerca del aprendizaje de un idioma es esencial para comprender las estrategias de aprendizaje y planear instrucción lingüística apropiada (Horowitz 1999: 557)

Se han realizado numerosas investigaciones acerca de las creencias de alumnos aprendiendo un idioma extranjero, la mayoría de corte cuantitativo, varias de las cuales utilizan la encuesta como modo de recolección de datos: Elaine Horwitz (1985, 1987), Mantle-Bromley (1995), Mori (1999), Peacock (1999), Rifkin (2000), Bernat & Gvozdenko (2005), Zehra Gabillon (2007), Uribe (2008), Kolokdaragh (2009), Blázquez Entonado & Tagle Ochoa (2010), Yokomoto (2011), Kartchava (2013) y Nhapulo (2013). El objetivo de este trabajo es identificar, describir y analizar las creencias sobre el aprendizaje de la pronunciación en alumnos de la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I” en el profesorado de inglés de la Facultad de Humanidades, UNMdP.

La investigación narrativa en educación

En los últimos años ha habido un importante giro hacia la narrativa en el campo de la investigación educativa. La narrativa es una capacidad básica del ser humano y en consecuencia su lugar en la educación es fundamental (McEwan & Egan 1998: 9). La narrativa en la enseñanza tiene sentido siempre que permita devolver las emociones humanas a diversos aspectos de la enseñanza (Mc Ewan & Egan 1998: 10). Como ejemplos de narrativas podemos mencionar autobiografías, confesiones, biografías, estudios de caso y otras manifestaciones narrativas didácticas (Mc Ewan & Egan 1998: 13).

La conversación informal, lejos de ser una charla vana, posee importancia básica para comprender temas nuevos. Desafortunadamente, en nuestros tiempos existe cierta decadencia del narrador, la cual tal vez se deba a una tendencia a cierta objetividad, neutralidad o imparcialidad. Un retorno a la narrativa significa reconsiderar el valor de la forma y la función de los relatos, en oposición a las tendencias no-narrativistas y conductistas que han dominado la educación en los últimos tiempos (Mc Ewan & Egan 1998: 16).

Las narraciones son fundamentales para comprender el currículum, las prácticas docentes, los procesos de aprendizaje y la práctica de una enseñanza rica y sutil. Además, la narrativa es una herramienta fundamental utilizada por los docentes para comunicar y organizar los contenidos (Mc Ewan & Egan 1998: 18-19). Un retorno a la narrativa implica volver a concentrarnos en rasgos de la vida humana, lo afectivo y lo moral (Mc Ewan & Egan 1998: 19). La narrativa es con frecuencia utilizada por los maestros para ampliar, enriquecer y reflexionar sobre sus prácticas (Mc Ewan & Egan 1998: 20)

La “función epistemológica” de los relatos aplica al caso en el que el relato es en sí mismo el saber que queremos transmitir, mientras que la “función transformadora” se refiere a las modificaciones que un relato puede generar en el individuo. El maestro introduce la narración no sólo cuando la ocasión lo requiere, sino de manera espontánea y natural. (Jackson 1998: 26-45)

Decisiones metodológicas

Bolívar Botía (2002: 13) menciona dos tipos de investigación narrativa en educación: el “análisis paradigmático de datos narrativos” y el “análisis narrativo propiamente dicho”. El primero analiza los datos recogidos basándose en tipologías y categorías establecidas de manera inductiva. Su interés se basa en determinar temas comunes, comparar casos y generalizar. El informe de investigación es objetivo y las voces de los protagonistas solo sirven para ilustrar, utiliza técnicas como el análisis de contenido convencional.

En el análisis narrativo propiamente dicho, por otro lado, se conjugan los datos y las voces en una historia o trama, el objetivo es revelar el carácter único de cada caso, rescatando la singularidad y tornando significativos los datos. Los criterios utilizados son la coherencia y el carácter único, los resultados son una nueva historia narrativa. Ejemplos de este segundo tipo son los buenos reportajes periodísticos o los informes antropológicos. Según Bruner (en Bolívar Botía 2002: 20) ambos modos de investigación narrativa son complementarios. En el razonamiento narrativo se trabaja con un grupo de casos individuales, se procede de un caso a otro y no de un caso hacia una generalización (Bolívar Botía 2002:11).

Desde la óptica científicista-paradigmática, solo el primer tipo de investigación narrativa produce conocimiento científico, mientras que el segundo tipo pertenece al campo del “conocimiento práctico” (Bolívar Botía 2002: 59). Sin embargo, desde un punto de vista hermenéutico-interpretativo, ambos tipos de investigación serían aceptados.

La ventaja del informe narrativo es que no se expropian las voces de los entrevistados ya que no se imponen categorías pautadas, sin embargo si se respeta el discurso *emic* en exceso, no hay posibilidad de explicaciones comparativas o teóricas y por lo tanto hace que cualquier tarea de análisis sea superflua (Bolívar Botía 2002: 53).

La investigación narrativa es un proceso colaborativo que implica una mutua explicación y re-explicación de historias mientras que la investigación avanza (Clandinin & Connelly 1995: 21)

La recogida de datos en el presente trabajo se realizará de dos maneras: en la primera etapa, se recolectarán por medio de diarios de clase que llevará el alumno, y en la segunda, a través de entrevistas semi-estructuradas a los alumnos. Los datos de los diarios se analizarán utilizando el enfoque narrativo-paradigmático, mientras para analizar los datos de las entrevistas se usará en enfoque narrativo. De esta manera, la triangulación de datos se verá enriquecida ya que serán producidos por aproximaciones distintos de análisis de datos narrativos.

Es de interés mencionar que los datos recogidos mediante los diarios de clase de los alumnos representan alrededor de un 10% de la investigación (análisis paradigmático de datos), ya que éste es un estudio interpretativo, por lo cual los datos obtenidos en las entrevistas (análisis propiamente dicho de datos) aportan la información más relevante.

El diario de clase del alumno

Los participantes fueron alumnos del profesorado de inglés que cursaban la asignatura “Fonética y Fonología Inglesa I”, los datos se recogieron durante el primer cuatrimestre del año 2015.

El primer día de clases se les explicó a los alumnos en qué consistía el proyecto de investigación y todos estuvieron de acuerdo en colaborar, asimismo se les comunicó que su participación sería anónima, o sea no era necesario que firmaran con sus nombres verdaderos. Sin embargo, debería hacerlo con un alias o un nombre de usuario para poder agrupar las entradas de manera cronológica o en caso que fuera necesario identificarlos de alguna manera para contactarse con alguno de ellos por algún motivo.

Cada clase se les asignaba una consigna sobre la cual escribir relacionada con sus creencias sobre el aprendizaje de los temas vistos en la semana en cuestión, los cuales fueron:

- Símbolos del *IPA* (Alfabeto Fonético Internacional) y uso del diccionario fonético
- Vocales del inglés *RP* (variedad de inglés británico usada como referencia de pronunciación)
- Reglas de pronunciación e inflexiones
- Formas débiles y fuertes, clasificación de consonantes
- Preparación del examen parcial
- Diptongos y vocales del inglés

Se recogieron datos de alrededor de 8 clases, durante algunas clases hubo parciales orales y escritos o paros, por lo cual no se escribieron diarios, o sea que se recolectaron datos de

alrededor de dos meses. Se recibían hojas separadas de cada alumno cada clase con su nombre de usuario y luego se armó un legajo de cada uno de ellos con el informe de cada clase.

Se prefirió esta modalidad a llevar un diario con formato de tal para evitar perder informes en caso de olvido o pérdida del mismo. De esta manera, el alumno no puede “olvidar su diario en casa” ya que una hoja de cuaderno (o la mitad) es lo suficientemente buena como para volcar las creencias de aprendizaje.

En un estudio sobre el uso de los diarios de clase en un curso para docentes, Jennifer Jarvis (1992: 136) menciona varios tipos de dificultades que experimentaron los participantes al llevar registros de clases: hacer listas de las actividades desarrolladas (en vez de reflexionar acerca de ellas), realizar resúmenes generales (sin ningún tipo de justificación ni desarrollo de un marco), complacer al docente (careciendo de una justificación por la evaluación), un sentido de competitividad (comentarios que se relacionan con la enseñanza pero que no revelan una reflexión positiva sobre la práctica). Cabe aclarar y ejemplificar estos puntos con el alumnado antes de comenzar con la escritura periódica.

El análisis del material encontrado en el diario nos permite situarnos en el lugar del alumno y ponernos los “anteojos” mediante los cuales ellos ven el mundo, sus problemas y necesidades. Mediante la indagación en el diario, podemos saber cómo viven nuestras acciones didácticas, reflexionar e introducir innovaciones en nuestras prácticas (Rekalde Rodríguez 2009: 110).

El diario es una herramienta de aprendizaje y reflexión para el alumno, un documento en el cual el estudiante narra las actividades de la clase, impresiones, las reflexiones correspondientes y las observaciones al docente (Rekalde Rodríguez 2009: 111).

Debido a la reflexión sistemática, el diario como instrumento diagnóstico en el profesorado es valioso para detectar problemas y plantear posibles estrategias de solución (González Maura 2006:13)

La entrevista semi-estructurada

La primer serie de entrevistas comenzó a principios de febrero del 2017, en un período en el cual el alumno no está cursando y no está bajo la presión de horarios de cursadas y evaluaciones. Si bien un número importante de los alumnos estaba trabajando por el verano y algunos estudiantes residentes recién vuelven a la ciudad en marzo, se pudieron establecer algunas citas con alumnos elegidos de manera aleatoria.

Previo a la entrevista, el alumno tenía tiempo de leer de manera silenciosa los temas a ser abordados, de manera de bajar el nivel de ansiedad que puede provocar ignorar las preguntas puntuales que se harán a continuación. Antes de cada tema, el investigador proveía un disparador, o sea un objeto que ayudaba al entrevistado a recordar un tema en particular, o a recuperar información previa.

Los temas estaban relacionados con las unidades temáticas del plan de trabajo docente de la asignatura, y eran los siguientes:

Alfabeto Fonético Internacional- Diccionario de Pronunciación- Organos del habla- Formas fuertes y débiles- Pronunciación de inflexiones- las Vocales inglesas- Modo y Punto de articulación de las consonantes inglesas- Transcripciones fonéticas- Dictados fonéticos- Práctica de dicción.

Este medio de recolección de datos es una intervención poderosa al estudiar creencias y es usada para obtener panoramas profundos de las opiniones de los participantes, sin embargo su uso en el estudio de las creencias fue criticado ya que las mismas pueden ser sensibles y emocionales, por lo que no están abiertas a discusiones orales o de fácil investigación (Borg 2006 en Debrelí 2011: 61)

111

Reflexiones finales

Sin ánimo de enfocarse en los resultados del presente proyecto, aunque ya existen y han sido compartidos, el presente trabajo pretende ejemplificar cómo pueden co-existir dos modos de analizar datos dentro de la metodología narrativa.

En una primera etapa, se recogieron narraciones por medio del diario de clase del alumno, las cuales se analizaron extrayendo categorías que se conceptualizaron como estrategias de aprendizaje (análisis narrativo paradigmático). En otra etapa del proyecto, se reunieron datos por medio de la entrevista semi-estructurada, dichos datos se analizaron usando el enfoque narrativo propiamente dicho, el cual se interesa por los rasgos únicos de los casos particulares en su contexto singular. En el caso de este trabajo en particular, las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje de la pronunciación en la formación del profesorado. Teniendo en cuenta el tiempo que involucra la entrevista y su posterior análisis, la reunión de datos por medio del diario y los datos que brindaron, proporcionó categorías generalizables con cierta rapidez, las cuales no solo actuaron como datos tempranos que formaron parte del informe de avance, sino que también pavimentaron el camino para el guión de las entrevistas.

La investigación sobre la adquisición de un segundo idioma que no tiene en cuenta variables personales debe ser interpretada con mucha precaución, ya que una apreciación acerca de las diferencias individuales conduce directamente a la importancia de estudiar alumnos individuales en profundidad (Bailey 1991: 88). Por eso si bien las categorías elaboradas por medio de los datos recogidos por los diarios, que cuantificaron datos narrativos, pueden ser aplicadas a una clase en general, ignoran a los individuos que por sus rasgos particulares no encajan en las clasificaciones normativas.

Obviamente es útil, en la búsqueda de hallazgos que puedan ser generalizados, medidas de tendencia central, pero las estadísticas relacionadas no aportan todo lo que necesitamos saber sobre el aprendizaje de un idioma. No podemos empezar a entender los factores que alejan a las personas de las aulas (los que dejan, los desalentados, los que siguen hasta el final sin nunca saber por qué les fue mal) a menos que escuchemos a los alumnos. En su entusiasmo por generalizar, la investigación sobre la adquisición de un segundo idioma no debe perder de vista al alumno individual (Bailey 1991: 89).

Referencias Bibliográficas

- Altan, M (2006) "Beliefs about Language Learning of Foreign Language- Major University Students", *Australian Journal of Teacher Education*, (31) 2 <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol31/iss2/5>
- Bailey, K. (1991) Bailey, K. M. (1991) "Diary Studies of Classroom Language Learning: The Doubting Game and the Believing Game" en: Sadtono, Eugenius, Ed. *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom. Anthology Series 28*
- Barcelos, A "Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities", *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5(2) 2015 (301-325)
- Bernat, E & Gvozdenko, I "Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions", *TESL-EJ*, 9 (1), 2005
- Bolívar A & Domingo J (2006) "De novis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación" *Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol 4 (1) 2002* <http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bruner, J (1986) *Actual Minds, possible worlds*, Cambridge MA: Harvard University Press

- Bruner, J “The narrative construction of reality”, *Critical Enquiry* 18 (Autumn 1991)
- Clandinin, D J & Huber J (en prensa) “Narrative Enquiry”. En B Mc Gaw, E Baker & P P Petersen (eds.) *International Encyclopaedia of education* (3^{ra} edición). New York, NY: Elsevier.
- Connelly, M & Clandinin, J (1994) J “Telling teaching stories”, *Teacher Education Quarterly*, 21 (1) 145-158
- Debreli, E “Use of diaries to investigate and track pre-service teachers’ beliefs about teaching and learning English as a foreign language throughout a pre-service training program”, *Procedia Social & Behavioural Sciences* 15 (2011) 60-65
- Gonzalez Maura, V “El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado”, *Revista Iberoamericana de Educación* 38(2) 2006
- Horwitz, Elaine “Using student beliefs about learning and teaching in the foreign language methods course”, *Foreign Language Annals*, 18 (4), 1985.
- Jarvis, J (1992) “Using diaries for teacher reflection on in-service courses”, *ELT Journal*, 46(2), 133-43
- Larrosa, J (comp.) (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes
- Macuch, R & Leite, C “Análisis de una narrativa autobiográfica profesional en la enseñanza superior”, *Tendencias pedagógicas* N° 24 2014
- Maple, M & Edwards, H “Locating and understanding voices in narrative enquiry” en Minichiello, V & Kottler, J (2010) *Qualitative Journeys*, Los Angeles: Sage
- Mc Ewan, H & Egan, K (1995) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu: Buenos Aires
- Oxford, B (1990) *Language learning strategies: what every teacher should know*, Boston: Heinle & Heinle
- Polkinghorne, D (1991) “Narrative and self-concept”, *Journal of Narrative and Life History*, 1 (2 & 3), 135-153, 1991, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Rotti, A & Barbeito, M (2013, septiembre) El aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación. Creencias de docentes de inglés en formación, Trabajo presentado en las Terceras Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología 2013, Mar del Plata (en prensa)

- Rekalde Rodriguez, I “¿Cómo podemos aprender a mejorar nuestras prácticas docentes? Los diarios del alumnado universitario: herramienta de formación permanente del profesorado”, *Bordon* 61 (4), 2009, 109-122
- Sparks, A & Devis Devis, J (2003) “Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte” *Agora para la educación física y el deporte*, N°2-3, pp 51-60
- Tapia Carlin, R “Pre-service teacher’s beliefs about the roles of thesis supervisors: a case study”, *Gist Education and Learning Research Journal* N° 7, November 2013, pp 74-92
- Valsecchi, M & Ponce, S “Creencias de docentes de inglés de escuela secundaria: su importancia e implicancia en la formación docente”, *VIII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*, 29-30 y 31 de Octubre 2015, Mar del Plata, Argentina.
- Wesely, P. “Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning”, *Foreign Language Annals*, Summer 2012
- Zabalza, M (2005) *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madrid: Macea



I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación :
investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral
Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata
26 y 27 de marzo de 2018
ISBN: 978-987-544-825-4



**LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL FUTURO
PROFESOR DE BIOLOGÍA. UN ESTUDIO INTERPRETATIVO SOBRE LA
ENSEÑANZA DEL ORIGEN DE LA VIDA E INICIO DE LA EVOLUCIÓN
BIOLÓGICA EN ESTUDIANTES QUE CURSAN EL ULTIMO
CUATRIMESTRE DEL PROFESORADO EN EL ISFDN°19 DE LA CIUDAD DE
MAR DEL PLATA**

María Cecilia Rabino

UNMDP

mariaceciliarabino22@gmail.com

Eduardo Audisio

UNMDP

eaudisio@fpsico.unr.edu.ar

Resumen: A partir de las dificultades observadas en los alumnos/as residentes del Profesorado en Biología en el momento de elaborar sus propuestas didácticas y desarrollar sus clases con contenidos referidos a el origen de la vida e inicio de la evolución biológica, surgió el objetivo del presente trabajo de investigación que busca interpretar el proceso de construcción del conocimiento profesional sobre la enseñanza del origen de la vida y el inicio de la evolución biológica. El presente trabajo se encuadró en la lógica de la investigación cualitativa interpretativa. Se utilizó el método de estudio de caso para adaptarse mejor a las realidades múltiples por su flexibilidad para incorporar los contenidos que se generan en el estudio. La muestra está representada por los nueve alumnos/as de la promoción 2014 del ISFDN°19. El grupo de alumnos/as, se consideró un estudio de caso. Se identificaron las categorías de análisis y se está realizando su interpretación en cada alumno/a de la muestra estudiada, para finalmente a partir de un análisis inductivo, llegar a proponer un modelo de construcción del conocimiento didáctico del contenido sobre el origen de la vida del caso estudiado.

Palabras clave: Conocimiento profesional docente- Conocimiento didáctico del contenido-Origin de la vida-Evolución

Marco teórico

Las primeras investigaciones sobre el enfoque del pensamiento del profesor surgen inspiradas en la psicología cognitiva para analizar las creencias, los juicios, las teorías implícitas y las decisiones del profesorado (Marcelo,1987).

Montero (2002) menciona la visión de Martínez Bonafé, (1995) sobre construcción del conocimiento en la enseñanza “como un vuelco paradigmático” argumentando que ya no es válida la pretensión de un conocimiento científico y tecnológico que guie la actuación profesional, creando situaciones artificiales entre el conocimiento de unos y las práctica de otros, reproduciendo un esquema dicotómico entre el conocer y el hacer de la práctica cotidiana.

En los últimos años, se ha dado un vuelco significativo en la investigación del mundo de los profesores y profesoras utilizando estrategias de indagación preferentemente cualitativas y enfoques interpretativos.

Se ha producido un cambio en el modo de estudiar la enseñanza. Se pasó de un modelo de investigación dónde se mantenía distancia con los profesores/as para no contaminar el conocimiento obtenido, centrado en un control metodológico riguroso, a estudiar la enseñanza desde un reconocimiento del saber de los docentes buscando el diálogo con ese saber para la construcción de conocimiento sobre la enseñanza.

Según el posicionamiento adoptado, “el profesor será visto como un consumidor de conocimiento generado por la investigación o como un “constructor de significados” con conocimientos diferentes de los derivados de la investigación educativa tradicional” (Montero, 2002:146).

A finales de la década del 60 y tomando como referencia el trabajo de Jackson (1968) se inicia una perspectiva de racionalidad práctica donde se produce una separación del positivismo iniciando el reconocimiento del valor del conocimiento de los profesores/as, comenzando a tomar valor el análisis de su práctica que va a pasar a ser la fuente fundamental de obtención de conocimiento.

Lee Shulman es considerado el pionero en la línea de investigación sobre el Conocimiento Profesional Docente. A partir de estudios con profesores de inglés, Biología, Matemáticas y Sociales de California identificó tres componentes del conocimiento del profesor: Conocimiento disciplinar, Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) y Conocimiento Curricular.

Shulman entiende el CPC, como aquellos aspectos del contenido cuyo conocimiento es relevante para la enseñanza y que incluye los tópicos que más regularmente se enseñan

en un área, las formas más útiles de representación de las ideas, las analogías más poderosas, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones y en una palabra la forma de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros. (Shulman 1986:9).

El aporte más destacado de Shulman (1986) es el reconocimiento de que además del conocimiento de la materia y del conocimiento psicopedagógico general, los profesores desarrollan un conocimiento específico sobre la forma de enseñar su materia, que denominó Pedagogical Content Knowledge, traducido por sugerencia de Marcelo (1992) como Conocimiento Didáctico del Contenido. Este concepto, fue introducido en España En las Universidades de Sevilla, Marcelo (1993), Granada, Bolívar (1993) y Extremadura, Mellado y Carracedo (1993) como una adaptación del “Pedagogical Content Knowledge” de Shulman (1986) al significado de las didácticas específicas en el contexto español. (Garritz, 2014)

Es importante aclarar de acuerdo con Garritz (2014), si denominar el conocimiento del profesor como pedagógico o didáctico es solo un problema de traducción entre idiomas o si existe una matriz conceptual que lo diferencia. Lucio (1989) mencionado por Garritz, (2014:12), define la didáctica “como un conocimiento o saber del profesor que tematiza el proceso de instrucción, y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia”. La didáctica está entonces orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa. En este sentido la comparación con la pedagogía se hace a la luz de los intereses de lo que esta se propone en términos de “¿cómo educar?”, por ello la pedagogía es la ciencia que orienta la labor del educador”, mientras que la didáctica orienta un aspecto específica de ella: su labor como docente”

Shulman en 1987 en el contexto de investigación “The Knowledge Growth in Teaching” amplía las categorías que constituyen el conocimiento de un profesor.

Puede inferirse de su trabajo que el CDC es el tipo de conocimiento que diferencia a un profesor de un científico y en su composición se encierran todas las variables que influyen para transformar el conocimiento científico en conocimiento a ser enseñado.

Posteriormente, Grossman, Wilson y Shulman (1989), clasificaron el conocimiento del contenido de los profesores, en tres tipos: contenido sustantivo, que incluye la información, ideas, y tópicos a conocer; el conocimiento sintáctico del contenido, que completa el conocimiento sustantivo, y tiene que ver con el dominio por parte del profesor

de los paradigmas de investigación; y las creencias, que parecen influir en la elección de que enseñar y como enseñarlo. (Grossman, Wilson & Shulman, 2005).

Grossman reconoció un segundo tipo de creencia que denomina “orientación” hacia la materia. Esta orientación, influirá en los propósitos y elección de actividades y tareas para sus clases. Las creencias de los futuros profesores sobre los contenidos que enseñan, sin la ayuda de un examen de las mismas, llevará a que mantengan las creencias convencionales, e incorporen nueva información a viejas estructuras. Carlsen(1999), propuso una mirada heurística que integra los conocimientos :General Pedagógico, Disciplinar, Conocimiento didáctico del Contenido, el Contexto General Educativo y el Contexto Específico Educativo. Es importante destacar de esta propuesta, que se relaciona el conocimiento contextual (general y específico) no solamente con el CDC sino también con los conocimientos pedagógico y disciplinar. Otro aporte importante de este modelo, es la inclusión que hace del conocimiento de la naturaleza de la ciencia y la tecnología dentro del componente del conocimiento disciplinar.

Especialmente en la enseñanza de las ciencias, Gess-Newsome(1999) desarrolló dos modelos teóricos para intentar explicar la formación del CDC : el modelo integrador y el modelo transformativo. El modelo integrativo se muestra representado por un diagrama de Venn. Este considera el CDC como resultado de la intersección entre la didáctica, el contenido y el contexto.

El modelo transformativo, contempla el CDC como el resultado de una transformación del conocimiento didáctico, del contenido de la materia y del contexto. Para esta autora, ambos modelos representan los extremos de un continuo en el que el modelo integrador expresa un marco en los que el conocimiento sobre el tema , la didáctica y el contexto pueden desarrollarse por separado para integrarse después en la acción docente. El modelo transformativo no se ocupa tanto del desarrollo de estos conocimientos,sino en como se transforma en CDC en la práctica docente, como conocimiento base para la enseñanza.

Desde otra mirada, Morine-Dersheimer & Kent,(1999) presentaron los tipos de conocimiento didáctico que contribuyen al Conocimiento didáctico del Contenido.

Coincidiendo con los enfoques mencionados anteriormente, el CDC es el componente central alrededor del cual se integran los otros conocimientos, entre los cuales consideraron las finalidades de la educación, la evaluación procesual y final, el conocimiento del curriculum,conocimiento del contenido, conocimiento del contexto, conocimiento de los alumnos/as y el aprendizaje y el conocimiento didáctico.

Una aportación para resaltar de este enfoque es que asigna un lugar destacado a las finalidades de la educación y a la evaluación.

El modelo de Grossman, fue ampliado concretamente para la enseñanza de la ciencias por Magnusson, Krajcik, y Borko (1999), quienes identificaron cinco elementos clave del CDC :visión y propósito de la enseñanza de la ciencia; conocimiento y creencias sobre el curriculum de ciencia; conocimiento y creencias acerca del entendimiento estudiantil sobre tópicos específicos de la ciencia; conocimiento y creencias sobre estrategias instruccionales para enseñar ciencia y conocimiento y creencias sobre evaluación en ciencia. Este modelo reconoce que el conocimiento profesional no está integrado solo por la formación académica, sino que incluye las concepciones arraigadas de los docentes sobre cada uno de los componentes del conocimiento profesional que pueden ser muy difíciles de modificar.

Lo más destacable de esta perspectiva, es la incorporación de una importante característica: se refiere tanto en el caso de los dominios como en el de los componentes, no solo al conocimiento como tal, sino que considera las concepciones que tienen los profesores , con el mismo nivel de importancia .

Las concepciones que poseen los docentes sobre cada uno de los componentes del conocimiento profesional docente están relacionadas con las experiencias y los intereses de los mismos.

El modelo de Magnusson, Krajcik, y Borko (1999) es uno de los más utilizados en en la investigación en didáctica de las ciencias.

Porlan y Rivero (1998), propusieron que el conocimiento profesional de los profesores de ciencias como teoría práctica (IRES), Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar donde el conocimiento profesional se genera desde situaciones y problemas prácticos que se generan en el contexto educativo situado. Se caracteriza por ser práctico, integrador, complejo, tentativo, evolutivo y procesual.

Barnett y Hodson (2001), en relación al conocimiento de los profesores de ciencias, destacan que la construcción del conocimiento profesional está fuertemente determinado por los contextos educativo, social y cultural específicos, como así también los factores institucionales y políticos de diferente nivel. Estos autores expresan que el conocimiento está íntimamente relacionado con las situaciones e interacciones sociales específicas, las cuales han sido generadas, validadas y utilizadas. Otro enfoque sobre el saber profesional, fue propuesto por Tardif (2004), basado en las categorías establecidas por los propios docentes, y de los saberes que utilizan en la práctica cotidiana más que en postulados

epistemológicos establecidos por teóricos. En base a las declaraciones de los docentes, consideró como componentes del saber de los profesores: los saberes provenientes de la formación profesional, los saberes disciplinares específicos, los saberes curriculares y los saberes experienciales.

Las investigaciones enfocadas en el conocimiento didáctico del contenido se han centrado sobre todo en las destrezas y el proceso de pensamiento y estas no pueden llevar a la práctica en ausencia de un contexto y contenidos específicos, Surge entonces la necesidad de estudios sobre un contenido específico como sobre su enseñanza, aspectos que fueron dejadas de lado al focalizarse en las creencias y principios generales sobre el curriculum y el análisis del trabajo colaborativo y la influencia del contexto cultural y social. El enfoque en este campo de investigación, debe asumir como premisas fundamentales: el profesor es un sujeto reflexivo, racional que toma decisiones, que emite juicios de valor, que posee creencias y genera rutinas propias en su desarrollo profesional, los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. (Imbernon ,2002).

Loughran, Mulhall, & Berry (2004), en su propuesta del perfil CoR (Representación de Contenido), recuperan cuatro de los cinco componentes de Magnusson et al., dentro de sus ocho preguntas sin incluir ninguna pregunta sobre el conocimiento curricular del profesor.

Dentro de la línea de investigación cualitativa Loughran, Mulhall, & Berry,(2008) partiendo de la idea que si bien el PCK es considerado en la formación de los futuros profesores, su enseñanza es inusual en la práctica. Realizaron un estudio de caso donde el profesor desarrollo explícitamente en sus clases dirigidas a estudiantes del profesorado contenidos sobre el PCK utilizando CoRes para estudiar un contenido específico y PaP-eRs (Repertorio de experiencia Profesional y Pedagógica), vinculado a la práctica docente. Pudieron observar cambios en el pensamiento de los estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias.

En la misma línea de investigación, Loughran, Mulhall, & Berry, (2014) realizaron un estudio longitudinal del conocimiento pedagógico del contenido de los profesores de ciencias. Como resultado de su trabajo, desarrollaron un método para estudiar y describir el PCK, utilizando (CoRe) y (PaP-eR). A partir de este enfoque surgen nuevos modos de entender el PCK que son de interés tanto en el conocimiento del PCK, como desde la perspectiva de la enseñanza.

En varios de los modelos formulados para el CDC aparecen los conocimientos de la materia a enseñar (conocimiento sustantivo, conocimiento sintáctico, conocimiento de

los contenidos CC) como un componente explícito del modelo. Sin embargo para Magnusson, Krajcik, & Borko (1999), el conocimiento del contenido aparece de manera implícita y transversal entre los componentes del modelo.

Park & Oliver (2008), tomaron los mismos cinco componentes de Magnusson et al., y agregaron un sexto componente que denominaron “eficacia del profesor”. Los autores relacionan el sexto componente con la eficacia docente considerando que desempeña un papel fundamental en la definición de problemas y la determinación de estrategias de enseñanza para resolverlos.

El modelo de Magnusson, Krajcik, & Borko (1999) del CDC resultó ser el más citado y utilizado en las investigaciones, el cual consta de cinco componentes . A partir de las orientaciones para la enseñanza de las ciencias, se derivan : Conocimiento y creencias sobre el currículum de ciencia; Conocimiento y creencias acerca del entendimiento estudiantil sobre tópicos específicos de ciencia; Conocimiento y creencias sobre estrategias de instrucción para enseñar ciencia y Conocimiento y creencias sobre evaluación en ciencia. Es importante destacar, el énfasis de los autores en la palabra “creencias” por la importancia que han adquirido en el modo y las actitudes de los docentes al dar clase. (Garriz, 2014).

Valbuena Ussa (2011), adoptando la perspectiva epistemológica y metodológica propuesta por el grupo Didáctica e Investigación en la escuela DIE, correspondiente a la hipótesis de progresión. (García, 1998; Porlán y Rivero, 1998). Los resultados de la investigación coinciden en que el conocimiento biológico del profesor es relevante en la enseñanza, ya que incide en la selección organización de contenidos y selección de estrategias. En el mismo trabajo ,se concluye en que existen escasos trabajos sobre el conocimiento didáctico del contenido biológico, marcando la necesidad de construir conocimiento al respecto, a partir del análisis del pensamiento y las prácticas docentes del profesor de biología.

Guess-Newsome (2015) realizó una descripción detallada del modelo del conocimiento y habilidades profesional docente (TPK&S) que fue presentado en la Cumbre, muy diferente del modelo original de Magnusson et al. (1999). El modelo presentado, identifica el rol predominante del conocimiento profesional docente y sitúa al PCK, como parte del mismo. El modelo resultante de la cumbre, representa la primera versión de “PCK Summit Consensus Model”. (Guess-Newsome: 31).

Berry, Pernilla, Van Driel, & Janet (2017: 3) ,presentaron los principales resultados de segunda cumbre a los que se llegaron al profundizar los datos de diferentes trabajos de

investigación sobre el PCK en educación en biología, química y física, se destacaron los componentes del PCK y los indicadores esenciales tales como: selección y elección de grandes ideas relevantes para los estudiantes y pedagógicamente apropiadas; selección de estrategias de instrucción y representaciones apropiadas para los estudiantes y el contenido, favoreciendo el aprendizaje centrado en el estudiante promoviendo de este modo el aprendizaje significativo; reconocimiento de las variaciones en la comprensión de los estudiantes; selección de los siguientes pasos apropiados que implican el ajuste que realiza el maestro ajustando la instrucción basada en el estudiante y utilizando representaciones productivas para estimular el pensamiento del estudiante y razonamiento pedagógico. El maestro muestra capacidad para justificar su enseñanza basada en el “por qué” y no en el “como”.

Estas discusiones y el fuerte enfoque en el resultado de los estudiantes llevaron a todo el grupo de investigadores a revisar el “PCK Summit Consensus Model” Gess-Newsome, (2015) de una manera que coloca los resultados de los estudiantes arriba y las bases de conocimiento profesional docente en la parte inferior. Este cambio muestra el compromiso de los investigadores en usar el PCK como un medio para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Los investigadores acordaron que es necesario realizar investigaciones que vinculen el PCK del docente con el aprendizaje de los estudiantes basado en el conocimiento, habilidades y prácticas del docente.

Las investigaciones revelan que los componentes centrales del CDC , sobre los que giran todos las interconexiones entre ellos son el conocimiento de las estrategias instruccionales y el conocimiento de los estudiantes. (Verdugo Perona, Solaz Portolés, & San José López, 2017)

Se puede concluir, que el CDC es un constructo, complejo y difícil de dimensionar que hasta la actualidad ha sufrido una importante cantidad de modelaciones. De acuerdo con Garritz (2014), no basta con saber el conocimiento profundo de la disciplina a enseñar para ser un buen profesor, es necesario conocer además la forma como los estudiantes aprenden, las estrategias didácticas necesarias para lograr el cambio conceptual y poseer las habilidades de una buena enseñanza para ayudar un aprendizaje efectivo de los estudiantes. Como propone el mencionado autor, poder identificar y documentar el Conocimiento Didáctico del Contenido, puede conducir a conclusiones sobre lo que significa una “buena enseñanza de la ciencia”.

Metodología y línea de investigación.

El presente estudio de acuerdo con Guba y Lincoln(1985), se realizó en su contexto natural, el objetivo de la investigación se orienta a la comprensión de los fenómenos. Se utilizaron métodos cualitativos por adaptarse mejor a las realidades múltiples. El investigador ve el escenario desde una perspectiva holística, las personas o grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El análisis de los datos es de carácter inductivo ya que ofrece grandes ventajas para la descripción y la comprensión de la realidad plural permitiendo describir de una manera completa el ambiente en el cual están ubicados los fenómenos estudiados.

Se realizó un estudio de caso utilizando múltiples fuentes de información, para construir un banco de datos a lo largo de la investigación, y crear una cadena de evidencias relevantes durante el trabajo de campo. (De Souza Minayo ,2009).

De acuerdo con Biddle & Anderson (1989:113) “La ventaja principal del estudio de un caso radica en que al sumergirse en la dinámica de una única entidad social, el investigador puede descubrir hechos o procesos que seguramente pasaría por alto si utilizara otros métodos más superficiales”.

El estudio de caso apunta a la interpretación, ya que intenta no solo describir conductas, sino comprender acciones. (Sanjurjo, 2002). Puede definirse “como una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son descriptivos, heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos.” (Perez Serrano, 2003).

El caso seleccionado para el presente trabajo está representado por los 9 (nueve) alumnos/as que formaron parte la promoción 2014 de alumnos/as del Profesorado de Biología del Instituto de Formación Docente N°19, del Partido de General Pueyrredón, que cursó durante el ciclo 2014, el cuarto año y último año de la carrera. Los estudiantes que representan el caso estaban realizando la segunda y última parte de su residencia docente durante el ciclo 2014.

Etapas de la investigación:

Objetivo de la investigación:

Primera etapa: Acciones Previas: Preparación para el ingreso al campo

A) Propósito: Descripción de los dispositivos curriculares. Agamben, (2011)

Secuencia de acciones:

1. Revisión y análisis de documentos oficiales: Diseños Curriculares del Profesorado de Biología.

Se realizó la lectura y análisis los diseños curriculares correspondientes al plan de estudio vigente del Profesorado en Biología para EGB y Polimodal Resolución N° 1259/99 y 22/03, dependiente de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. El propósito de la lectura, fue contextualizar en el diseño curricular del profesorado la inclusión de los contenidos sobre origen de la vida e inicio de la evolución biológica.

2. Revisión y análisis de documentos personales: proyectos curriculares de los docentes del profesorado.

Se realizó el análisis de los proyectos de cátedra de los docentes de las asignaturas del espacio de la formación disciplinar la carrera, para indagar el posicionamiento docente inducido a partir de la lectura de la fundamentación, los criterios de inclusión y secuenciación de los contenidos propuestos, su correspondencia con el diseño prescripto, las estrategias metodológicas explicitadas, las formas de evaluación y la bibliografía propuesta para el desarrollo de los contenidos estudiados.

B) Propósito: Identificación de los conocimientos previos de los docentes en formación que constituyeron la muestra de estudio.

1. Diagnóstico del Conocimiento sintáctico y sustantivo de los docentes en formación de Cuarto Año del Profesorado.

Se tomó al iniciar la investigación, a cada uno de los futuros profesores/as, un cuestionario personalizado, con el propósito de indagar sobre el conocimiento sintáctico y sustantivo sobre el origen de la vida y el inicio de la evolución biológica. Para elaborar el cuestionario se partirá de los esquemas de referencias teóricos y experiencias definidas por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte.

(Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996)

Segunda Etapa: Ingreso al campo

Propósito: Obtener y registrar con todo detalle la información

a. Elaboración de la propuesta didáctica:

Se pidió a los futuros profesores/as la elaboración de una propuesta didáctica para el desarrollo de una clase sobre el origen de la vida e inicio de la evolución biológica. El plan solicitado fue para una clase con una duración de 120 minutos. Para confeccionar el plan de clase, los practicantes debían considerar los contenidos propuestos sobre el tema

a desarrollar en los diseños curriculares del Profesorado en Educación Inicial, Primaria y Especial.

Se solicitó un plan de clase con los siguientes componentes: contenidos, objetivos de enseñanza, objetivos de aprendizaje, metodología: indicar y fundamentar el modelo didáctico sobre el que se posiciona la clase. En el plan de clase, se solicitó detallar:

- Inicio: Detallar las actividades del docente y los alumnos/as que se llevarán a cabo durante este segmento.
- Desarrollo: detallar todas las actividades que realizará el docente y las actividades propuestas a los alumnos. Incluir los textos entregados a los alumnos con su correspondiente fuente bibliográfica, link indicados para búsqueda de información y todo detalle de recurso que utilice.(Material concreto, material de laboratorio, etc)
- Cierre: Detallar las actividades del docente y los alumnos.
- Bibliografía utilizada para la preparación de la clase y bibliografía del alumno.
- Cronograma: tiempo previsto para el desarrollo de cada segmento de la clase
- Anexos (junto con el plan, se entregarán los textos, esquemas, presentaciones en power- point, etc)

Se realizó un encuentro presencial con los alumnos/as y la profesora de Práctica IV de la carrera, para realizar todas las aclaraciones necesarias.

Se solicitó especialmente la no intervención de la Profesora de Práctica de los alumnos/as para evitar direccionamientos o sugerencias que condicionan la libre e independiente elaboración de los planes.

De acuerdo con Sanjurjo (2002), surgió la dificultad que al estar la residencia en proceso de acreditación, los practicantes no podían visualizar la diferencia entre el rol de su docente de práctica y nuestro rol de investigadores.

b. Observación no participante de las clases

Se realizó la observación sistemática de cada una de las clases sobre el origen de la vida y evolución biológica que desarrollaron los futuros profesores/as participantes de la presente investigación. Las clases se desarrollaron en 2° y 3° año de los Profesorados en Educación Primaria, Inicial y Especial. El espacio curricular fue Didáctica de las Ciencias Naturales, donde los contenidos sobre el origen de la vida están incluidos en los diseños curriculares de los diferentes profesorados. La enseñanza dentro del marco de la didáctica de las ciencias naturales desafía al practicante desde dos dimensiones: el contenido a enseñar y el conocimiento didáctico del contenido. Las observaciones fueron planificadas

y acordadas previamente. El plan de clase fue enviado a los investigadores 48 horas antes de la clase para su conocimiento.

Para recuperar los acontecimientos de las clases durante las observaciones se utilizaron: registros descriptivos y/o narrativos.

Como propone Edelstein (2011), no se utilizaron guías de observación estandarizadas donde prefiguran las categorías, que delimitan la frontera de lo accesible.

Se realizó el registro exhaustivo de todo lo acontecido en la clase. Se tomaron como recaudos capturar la complejidad de los sucesos que trascurrieron en las clases, como así también respetar la fidelidad de lo que aconteció en cada caso.

- Los registros narrativos permiten realizar una descripción detallada de los fenómenos a observar y explicar procesos en curso. Se recuperó todo el proceso de la clase sin interrupción y con el mayor detalle posible. Se realizaron notas de campo señalando las particularidades de los sucesos exteriores a la clase, como así también la subjetividad singular del observador. (Bitácora del observador). El tipo de registro de la observación se basa en “un registro de ocurrencia natural de las acciones, acontecimientos, conductas y demás.” (Everstson y Green, 1989: 342). Se completó la mirada detallada de las clases con registros de las observaciones de las clases, realizadas por un investigador colaborador para triangular información.

De acuerdo con Sanjurjo, (2002) no utilizamos grabación de video, porque también tuvimos oportunidad de observar en otro contexto de prácticas, que los practicantes se sienten mucho más condicionados y pierden espontaneidad, ya que no se utiliza este tipo de registro durante la realización de sus prácticas. El observador que registra lo transcurrido en la clase, es aceptado naturalmente porque es parte de sus prácticas cotidianas, y no les genera inhibición ni condicionamientos para la ficción.

Se tomaron fotografías para registrar el uso del espacio, el uso del pizarrón y algunos materiales presentados en las clases. Pensamos en solicitar a los practicantes un diario de clase, pero al no estar habituados a su elaboración, resultaba un elemento intrusivo y se transformaba en un registro ficticio.

Tercera Etapa: Profundización de la información

Propósito: Obtener información individual y grupal de los futuros profesores/as participantes de la investigación.

- Se utilizaron cuestionarios estandarizados para obtener información de las opiniones de los alumnos/as del Instituto que recibieron la clase. Se busca indagar sobre aspectos didácticos de la clase desarrollada desde la mirada futuros/as docentes de Profesorados para Nivel Inicial y Primario.
- Se realizaron entrevistas espontáneas al finalizar la clase de cada uno de los practicantes. Las mismas intentaron recuperar incidentes valiosos de la clase, (preguntas de alumnos/as, situaciones imprevistas, etc), percepciones sobre el desarrollo de la clase. No se elaboraron instrumentos a priori para las entrevistas espontáneas, ya que se orientaron a partir de lo acontecido y los registros de la clase. El intercambio de comentarios entre el practicante y el investigador observador es muy importante para disipar la ansiedad que se genera al finalizar la práctica, sino se realiza ninguna devolución.
- Entrevistas personalizadas, para profundizar el conocimiento sobre su vida, experiencias, y acceder a información que no pudimos observar en forma directa ni de las producciones escritas. Las entrevistas están pensadas para acercarse a las ideas, creencias y supuestos sobre la enseñanza del origen de la vida e inicio de la evolución. Las entrevistas fueron registradas con grabador de voz.
- Se recuperaron cuando fue posible las actividades resueltas propuestas por los practicantes durante el desarrollo de las prácticas de los estudiantes que recibieron las clases. Se recuperaron dibujos, cuestionarios resueltos y presentaciones en power -point.
- Se realizó una entrevista a la jefe de área (coordinador de la carrera) para recuperar información sobre los vínculos entre los docentes, desempeños generales de los alumnos (asistencia, rendimiento académico, alumnos becados (Becas bicentenario, estímulo económico, etc), utilización del laboratorio, estrategias de acompañamiento a los docentes de la carrera ,etc.
- Entrevistas a Profesores de la carrera: Se entrevistó a la Profesora del Espacio de la Practica II y IV, por tener una fuerte incidencia sobre los alumnos/as , lo que manifestaron en todos los encuentros con los investigadores. Se busca indagar sobre los modelos didácticos que forman el eje organizador de la práctica docente en el profesorado.
- Elaboración de los metatextos integrados de las observaciones de clases y entrevistas de cada practicante para unificar la información y facilitar la determinación de las categorías de análisis.

Cuarta etapa: Análisis de la información

Propósito: Obtención de resultados y conclusiones.

a. Construcción de los analizadores y los esquemas de análisis del material. Entendemos por analizadores, como “los conceptos o proposiciones que se construyen para guiar la lectura y el análisis de los datos y que sintetizan aspectos desglosados de los procesos o fenómenos que queremos observar. Otros investigadores las denominan categorías de análisis. Sanjurjo(2002)

b. Muestreo teórico: Se consideró para el presente trabajo en su inicio a la totalidad de los practicantes de 2011 que realizaron su residencia docente durante el ciclo 2014.

c. Análisis e interpretación: el análisis y la interpretación, en los estudios de casos, se realizan a partir de elementos individuales, así como la suma de los elementos que van a facilitar la comprensión del caso y que contiene aspectos estáticos (individualizados en personas y contextos) y aspectos dinámicos (relacionales y de interacción con el medio) Serván & Serván, 2007(226-227)

d. Comparaciones permanentes de la información obtenida de los diferentes practicantes y los diferentes observadores.

e. Triangulación: es constante durante todo el estudio, para saber si la información que se va generando, de los agentes que participan y de los instrumentos y de la propia interpretación que se va construyendo. Se realizó la triangulación de fuentes de datos, teoría, metodología, como así el papel que desempeña el propio investigador. Serván y Serván, 200,:226)

Resultados parciales del análisis de datos (en construcción)

Se identificaron y definieron las siguientes categorías y dimensiones de análisis.

Categorías y dimensiones de análisis:

- Trayectorias Formativas Previas: migradores, exploradores y genuinos.
- Formación religiosa: escolarizada, ámbito familiar.
- Profesión docente: nativa, adoptada.
- Modelizadores Profesionales: Gusto por la biología, Profesión docente, espacios curriculares significativos, espacios curriculares ausentes, trabajos prácticos, trayectoria formativa previa, percepción institucional, temores, creencias religiosas, docentes poderosos.
- Selección de contenidos a enseñar.
- Estrategias didácticas: Uso de modelos, exposición, organizadores gráficos, lectura de textos, lectura de imágenes, uso de videos, juegos.

- Propósito de las actividades seleccionadas: Tipo I: movilizar información, Tipo II: organizar y transformar información; Tipo III: Expresar información.
- Recursos didácticos seleccionados: material concreto, videos, fotografías, juegos, collage, imágenes fijas, organizadores gráficos, textos descriptivos y explicativos.
- Vida en el aula: Concepciones de los alumnos/as, tiempo inerte, comunicación, espejo profesional, huellas religiosas de los alumnos/as, empatía, toma de decisiones, intervención del docente del curso.
- Conocimiento Didáctico del Contenido Específico.(Origen de la vida e inicio de la evolución biológica)

Estado actual de la investigación:

Estamos realizando la descripción de cada una de las categorías definidas y estableciendo los diferentes puntos de contacto entre ellas y las relaciones internas que se establecen en su entramado. Se elaboró un modelo aún no definitivo por el estado del análisis hasta el momento del CDC del origen de la vida e inicio de la evolución biológica de los practicantes.

129

Referencias Bibliográficas

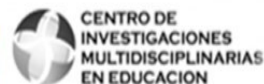
- Biddle, B., & Anderson, D. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, La investigación de la enseñanza I (pág. 113). Barcelona: Paidós Educador.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). El campo de la investigación cualitativa (Vol. I). Barcelona: Gedisa.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires : Paidós. Cuestiones de Educación.
- Garritz, A. (2014). ¿ Qué es el CDC? ¿ Cuáles son sus elementos fundamentales? En A. Garritz, S. Daza Rosales, & M. G. Lorenzo, Conocimiento didáctico del contenido. Una Perspectiva Iberoamericana (págs. 23-34). Saarbrücken, Alemania: Academia Española.
- Guess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK .Results of thinking from the PCK Summit. En A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran, Re-Examining Pedagogical content Knowledge in Science Education (págs. 28-42). London: Routledge.

- Guess-Newsome, Taylor, J., Carlson, J., Gardner, A., & Wilson, C. M. (2017). Teacher pedagogical content Knowledge, practice and student achievement. (U. o. Australia, Ed.) *International Journal of Science Education*, 1-20.
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2008). Exploring pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 1301-1320.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Investigación cualitativa. Métodos y Técnicas*. Buenos Aires: Fundación Universidad a distancia "Hernandarias".
- Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Aljibe. Universidad de Cádiz.
- Serván, P., & Serván, I. (2007). Intervención en la familia. Estudio de casos. En G. Pérez Serrano, *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. (págs. 226-227). Madrid: Narcea.
- Verdugo Perona, J., Solaz Portolés, J., & San José López, V. (2017). El conocimiento didáctico del contenido en ciencias : Estado de la cuestión. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 586-611.



I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación :
investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata
26 y 27 de marzo de 2018
ISBN: 978-987-544-825-4



CO-FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCTORAL: SENDERO DE VIVENCIAS DE APRENDIZAJE

Graciela Flores

GIEEC-UNMDP

gracielafloras9-1@hotmail.com

Resumen: Esta presentación se basa en un proceso reflexivo en torno a mi tesis doctoral titulada “Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata”, correspondiente al doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR), tesis que se encuentra actualmente en proceso de evaluación por los miembros del jurado designado a tal fin.

Palabras clave: Identidad Doctoral; Co- Formación; Tesis Doctoral; Vínculo director-tesista

Introducción

“Algo es valioso mucho más que por las razones lógicas que podamos ofrecer, por la emoción que nos provoca” (Mèlich, 2006, p. 29).

El mencionado estudio interpretativo articuló metodológicamente el enfoque biográfico-narrativo y la etnografía educativa, esto implicó mi presencia en las aulas de dos profesoras memorables (Cristina de la carrera de Letras y Cecilia de la carrera de Filosofía) durante todas las clases de un cuatrimestre y la utilización de instrumentos y técnicas variadas (entrevistas flash, encuestas, registro de campo, entrevistas de focalización, entre otros).

Mi dispositivo hermenéutico (incluye el marco conceptual y antecedentes investigativos) está conformado por contribuciones de la Filosofía y de la Pedagogía, especialmente de la Ética entendida como filosofía práctica, que como tal se ocupa del obrar humano.

Como docente investigadora y como ser en el mundo sostengo una convicción: es preciso recobrar el valor de lo vivido.⁷ Y esa convicción ha sido el motor de mis decisiones investigativas, en todas ellas puse en juego razón y pasión; como dicen algunos filósofos, lo racional y lo emocional son complementarios, el racionalismo a ultranza que desprecia sentimientos es tanto irracional como ilógico, la perspectiva antropológica que caracteriza al ser humano como animal racional y desprecia sus pasiones como algo negativo que debe ser dominado ya ha sido suficientemente cuestionada y superada, *logos* y *pathos* se conjugan en cada obrar, como lo hacen en la enseñanza, según he podido aprender durante mi estudio.

El presente espacio es una oportunidad que agradezco porque, precisamente, me permite recobrar el valor de lo vivido, de lo vivido por mí, con otros, durante la experiencia investigativa.

El sendero recorrido desde el inicio del doctorado hasta la entrega de la tesis doctoral para su evaluación, significó un tránsito singular que visto en retrospectiva me permite afirmar que el significado subjetivo de dicho sendero es múltiple: incluye pero excede ampliamente el conjunto de acciones estratégicas orientadas a la meta académica, constituye un plano vital de sinuosos y a veces laberínticos trayectos personales.

En todos los niveles educativos la educación es transformación, también lo es en la formación doctoral. En primer lugar me interesa destacar que es la propia identidad del tesista lo que se va transformando en la búsqueda de comprensión de los otros, de lo que esos otros creen, piensan, sienten, dicen y hacen. Ese cúmulo de “materiales” muestra vivencias que dan cuenta del modo existencial en que *se da a sí mismo* quien enseña, y es por esta entrega a la alteridad de los estudiantes que las profesoras memorables, como dijo una alumna entrevistada, dejan una *marca* en cualquiera que asista a sus clases. Como investigadora así lo viví, fui marcada por la práctica docente de ambas profesoras. Mi estudio interpretativo me transformó como investigadora y como sujeto en situación, la resignificación dusseliana del término “sujeto”, como corporalidad viviente intersubjetiva (Dussel, 2010), expresa adecuadamente el modo en que una experiencia de aprendizaje como la vivida, *altera* lo que uno *es* con otros.

⁷ Esta idea está presente en Domingo, Bolívar y Fernández (2011) quienes defienden la necesidad de rescatar el valor de lo vivido en vinculación con la investigación biográfico-narrativa.

Las categorías *in vivo* construidas durante la tesis, que integran los hallazgos, dan cuenta de la amalgama logopática y ético-política que constituye la enseñanza; esos hallazgos me permiten afirmar rotundamente que valió la pena lo vivido: el desasosiego de algunas etapas, la sensación de estar ante una tarea interminable y a la vez inalcanzable, la inseguridad experimentada cuando costaba hilvanar y objetivar ideas, la vivencia de caos antes de arribar a la versión final de cada categoría, la infinidad de revisiones y correcciones a las que sometí cada capítulo. Valió la pena lo vivido porque el sentido no se agota en un logro académico.

El posicionamiento reflexivo, crítico, y sensible en el tratamiento de los materiales contribuyó a una práctica hermenéutica que arrojó múltiples sentidos en torno a la dimensión ética de la enseñanza, pero este posicionamiento incluyó la autocrítica y la autoexigencia, así sobrevino la autointerpretación. Cada instancia investigativa fue oportunidad de revisión y resignificación de mis propias ideas, creencias y emociones, así la tarea como doctoranda fue removiendo sedimentos del propio espacio existencial, ya sea como sujeto vinculado con la docencia, como sujeto investigador, como sujeto que va deviniendo otro, ética y ontológicamente.

La alteridad de la población investigada se fue alojando en la identidad personal, volviendo cambiante, inestable y dinámica esa identidad doctoral.

133

Identidad doctoral y escena narrativa

La alusión a la identidad doctoral se vincula con la noción “identidad narrativa” que se opone a la concepción sustancialista de la identidad, y es planteada por Ricoeur (1996) y por MacIntyre (2008) quienes coinciden en lo concerniente a la “unidad narrativa de una vida” como la idea de una concentración de la vida en forma de relato.

No hay ninguna mención en mi tesis a lo que denomino aquí “identidad doctoral”, se trata de un concepto que me permite mostrar el impacto que mi tránsito como doctoranda ha obrado en mi identidad, de modo tal, no se trata de ninguna etiqueta clasificatoria, universal, generalizable. Quienes realizamos investigación narrativa coincidimos en que los relatos, su comprensión e interpretación, nos permiten acercarnos a los sentidos y significados subjetivos que contribuyen a la construcción de conocimiento. En el ámbito educativo lo singular y lo colectivo se entraman, del mismo modo se entrama la alteridad en la identidad narrativa.

El enfoque narrativo de la identidad reivindica la historicidad de la subjetividad y la acción del sujeto quien construye su propio relato de sí mismo. Para la hermenéutica los seres humanos no poseen identidad sustancial sino que están transformándose en todo momento, frente a los posicionamientos metafísicos la hermenéutica sostiene que es inevitable interpretar, comprender, traducir, recrear, como dice Mèlich (2011), si hay un estado natural en la vida humana, es este *ser en mediaciones, interpretaciones, traducciones*.

El ser humano está obligado a narrar. Cada uno de nosotros es un *homo narrans*, esto es, un ser enredado en historias, porque es un ser que vive en la tensión entre lo que hace y lo que le sucede. Solamente a través de la narración, del relato siempre dinámico y cambiante de nuestra existencia, cada ser humano puede inventar el sentido de su vida. Y es a través de las narraciones que nos cuentan y que nos contamos como configuramos nuestra identidad, una identidad siempre en devenir, siempre provisional (Mèlich, 2006: 44).

Considero que la formación doctoral, por lo menos en mi caso, puede considerarse “educación narrativa” (Mèlich, 2011) porque como tal se centra en un modo de entender la razón como no exclusiva ni excluyente, sino como “razón narrativa” que es razón imaginativa, capaz de narrar e inventar sentidos en plural, porque nunca hay en la vida humana un único sentido, sino sentidos distintos, incluso contradictorios. Destaco la *razón narrativa* porque contrasta con la “razón instrumental” y porque no es una razón que conoce la verdad *a priori*, más bien, es una razón que *padece experiencias*, que “está abierta a la sorpresa, al cambio, en una palabra, a la alteridad, al acontecimiento del otro. Por eso es una *razón ética*, atenta a la palabra del otro” (Mèlich, 2006, p. 27) y así es que la ética es insoslayable, dado que los seres humanos somos *relacionales*.

La ética es relación, es el choque con la realidad del mundo y es encuentro con la realidad de los demás, presentes y ausentes, visibles e invisibilizados, en definitiva, la ética “es la experiencia del otro” (Mèlich, 2006, p. 61). Puesto que somos lo que somos por las relaciones que creamos con los otros la memoria se sitúa en el centro de una filosofía de la educación. Una educación sin memoria además de no tener en cuenta al otro sería una educación sin responsabilidad. La etapa formativa correspondiente al doctorado es un aporte a la memoria. Afortunadamente se pudo rescatar el valor de la enseñanza de las profesoras en tiempo oportuno. *Kayrós*, podría decirse, porque en 2016 una de ellas dejó las aulas cuando obtuvo su jubilación. Rescatar el modo de enseñar de profesoras

memorables así como las voces de sus alumnos, becarios, adscriptos, compañeros de cátedra, es un modo de reconocimiento.

Si bien aquí no discutiré si la ética precede a la ontología, es menester aclarar que para Lévinas (2001) la ética es anterior a la tematización del conocer y la responsabilidad por el prójimo es prejudicial, incluso es previa al otro como ciudadano, la obligación frente a otro es anterior a todo contrato (p. 281). En ese contexto el filósofo piensa que en la cultura occidental el *lugar del sentido* se mantiene en *el saber*, en esa relación lo Otro es despojado de su alteridad, porque se hace interior a *mi saber*. Esta “cultura del saber” es pensamiento de lo igual, en ella se garantiza la identidad, “el sujeto persiste en su identidad sin que lo otro pueda ponerle en cuestión o desconcertarle” (Lévinas, 2001, p. 211). Con satisfacción puedo afirmar que el trabajo realizado se aparta rotundamente de esto y resuena en otra dimensión, que no opera por reducción, conversión o asimilación de lo Otro a lo Mismo, más bien se acerca a lo que el mismo Lévinas (2001) propone, una “cultura ética” donde el otro no haya sido previamente reducido al Mismo, como “parecido” a mí. En esta cultura ética, en oposición con la cultura moderna del saber y de la técnica, la presencia del otro *despierta en la identidad del yo* la responsabilidad intransferible respecto de otro, que no es un dato de la experiencia que instaura el pensamiento “de”, a modo de *ego cogito cogitatum* husserliano.

Complementando lo dicho hasta aquí afirmo mi creencia en la existencia de un *ethos* doctoral o *ethos* del doctorando, que es relacional y se conforma en la cambiante relación consigo mismo y con los otros durante la con-vivencia con los sujetos que protagonizan su estudio, con el director que lo acompaña y con sus propias ideas, sentimientos, interpretaciones y juicios valorativos sobre su propio quehacer.

Pero es con la ayuda de la filosofía spinozista que finalizo este apartado, para mostrar mejor la identidad doctoral y el *ethos* doctoral. Entramado de *philautía* (que no puede entenderse aislada de la *philia*) *conatus* y pasiones alegres caracterizan el *ethos* doctoral y el dinamismo de la identidad doctoral. La *philautía* como conciencia de un conjunto de efectos en nosotros, en los otros y en el mundo, que es ante todo reconocimiento, es sentimiento de plenitud que acompaña la capacidad de afectar en acto, conjunta el cuidado de sí y el cuidado del mundo y está en las antípodas del despojo, la alienación o el sacrificio (Tatián, 2014, p. 47).

Ese sentido del amor propio que está imbricado con la amistad, actualiza potencias de los modos de ser que se afectan mutuamente en relaciones de amistad que en acto son beneficiosas porque alejan las pasiones tristes que despotencian, inmovilizan y cancelan

ejercicios de libertad. A su vez el *conatus* (como perseverancia en el ser, que no es mantenimiento de la vida o simple supervivencia) redundaría en *deseo de comunidad*. La potencia de cada modo de ser no es poder sobre otros, Spinoza afirma una potencia instituyente que es transindividual y es capacidad de afectar *con* otros, pero además tiene algo de militancia, la “resistencia a poderes que requieren de la impotencia de los demás para su alegría, de la alienación de los cuerpos y lo que los cuerpos pueden para su dominio (Tatián, 2014, p. 54).

En mi identidad doctoral las pasiones tristes (continuando con la terminología spinozista), no han venido implantadas por ningún régimen de poder, sino por la fuerza avasallante de los sucesos vitales. La melancolía (pasión triste por excelencia) arremetió con furia cuando perdí a mi compañero, amigo, marido, quien compartió conmigo el inicio de mi recorrido académico doctoral. Sin embargo, *conatus*, *philautía*, *philia* y vínculos humanos terapéuticos, contribuyeron a morigerar el estado de desolación y transformarlo en escena de creación.

En esa *escena narrativa* se recupera la voz y la voluntad, porque allí la intersubjetividad es poética, permite la cura y la recuperación de la identidad doctoral aletargada. Esto es así porque en esa escena narrativa se convive, se comparte, se dialoga, se construye el verdadero encuentro.

En la micro-escena narrativa (las aulas que me albergaron como investigadora) fui huésped de la población que estudiaba, en la macro-escena narrativa (el grupo de investigación, el grupo del doctorado, el grupo de la cátedra donde me desempeñé como docente) fui partícipe de prácticas de hospitalidad que reconozco y valoro, porque aquello que expresan las figuras filosóficas de la viuda y del extranjero se plasmó en mi subjetividad en esos tiempos. Entonces, las peripecias de mi identidad doctoral contaron con los beneficios de la hospitalidad que como dice Innerarity (2008) “nos recuerda algo peculiar de nuestra condición: nuestra existencia quebradiza y frágil, necesitada y dependiente (...) por eso necesitamos de los otros, buscamos su reconocimiento, aprobación o amistad” (p. 38). Esa vivencia de vulnerabilidad ha quedado inscrita en mi identidad conjuntamente con la vivencia de acompañamiento.

Vínculo pedagógico y co-formación

En el relato (auto)biográfico de mi sendero como tesista, la figura de mi director precede mi doctorado, puesto que ha sido mi director desde 2011, durante cada una de las tres Becas de Investigación que me fueron otorgadas por la UNMdP; también dirigió mi

Trabajo Profesional correspondiente a la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, y además dirige el GIEEC, grupo que integro, también desde 2011. Entonces, el vínculo académico no se inició con la dirección de mi tesis, sin embargo, fue durante este período donde me fue posible delinear aspectos nucleares de su estilo de acompañamiento.

La progresiva concreción del vínculo pedagógico entre el director y el doctorando puede provocar el estallido del mito de la soledad del tesista. Si bien todo tesista está físicamente solo con su embrollo conceptual y metodológico al momento de poner en juego su creatividad en la redacción de su tesis, existen casos, como es el mío, en que el estilo de acompañamiento del director ofrece salvataje a la sensación de soledad y desborde ante la monumental empresa asumida.

Retomo el sentido del “encuentro” antes mencionado, porque el estilo de acompañamiento de mi director de tesis se caracteriza por algunos aspectos que incidieron favorablemente en mi sendero doctoral.

a. Su apuesta por la narratividad en vinculación con su rol como director.

Para dar sentido a la vida se necesita una narración, una articulación narrativa de la vida para configurar la identidad, porque somos seres simbólicos y narrativos. Según Mélich (2006) el ser humano es un *homo narrans* porque configura el presente en la tensión entre el pasado y el futuro, y si bien a veces no puede cambiar lo contingente, sí puede cambiar la relación que establece con su situación biográfica, es decir, puede cambiar la manera de configurar la contingencia, y para ello *es necesario el relato* (p. 45). Es decir, si como dice Taylor (1996) la característica antropológica distintiva del hombre es que se *autointerpreta* y no hay estructura de significado para el ser humano independiente de su interpretación, considero que el relato es la puesta en acto de la misma.

El “sujeto narrativo” que es cada uno de nosotros (prefiero esta denominación a la de *homo narrans*) configura su presente y lo dota de sentidos, siempre en relación.

Un gran aprendizaje entonces, ha sido comprender el valor de la apuesta por la narratividad. Esto significó una búsqueda incansable de fuentes filosóficas que me permitieran acercarme a la comprensión del sentido epistemológico, metodológico, ético, político y antropológico de una concepción narrativa de la identidad, de la pedagogía, de la enseñanza, de la investigación; incluso de las relaciones interpersonales.

La apuesta por el enfoque narrativo democratiza la investigación, la polifonía compuesta por la pluralidad de voces constituye una fuente de conocimiento y de reconocimiento de seres y quehaceres, la polifonía a su vez involucra una escucha peculiar, consistente en

advertir la emisión, la remisión y el sentido, porque como dice Nancy (2015) estar a la escucha es *estar en relación*, y existe un modo de escucha activa “dispuesta al afecto y no sólo al concepto (que no compete más que al entender)” (p. 54). De tal modo, la apuesta por la narratividad se convierte en mucho más que un modo de saber, que concuerda con lo antes expuesto en torno a la cultura ética levinasiana.

Estilo comunicacional.

En este aspecto la “ética de la razón cordial” (Cortina, 2007) contribuye a expresar el sentido de la comunicación entre director y doctoranda. En este aspecto no basta la alusión al vínculo lógico-discursivo de la ética discursiva, porque la comunicación contiene otras dimensiones, el vínculo comunicativo involucra virtudes dialógicas, no sólo se basa en una dimensión argumentativa, “sino que también cuenta con una dimensión cordial y compasiva, sin la que no hay comunicación”, es decir, no puede reducirse a un vínculo lógico, puesto que involucra un “reconocimiento cordial” (Cortina, 2009, p.112). Este reconocimiento cordial no significa simplemente una actitud amable, involucra muy especialmente la confianza.

Estoy convencida de que la confianza es uno de los valores del *ethos* doctoral que interviene en el vínculo pedagógico doctoral. Ya Finkel (2008) afirmaba que la confianza en el estudiante es un valor profundamente democrático y Bain (2007) consideraba la confianza como elemento constitutivo de la manera habitual en que los mejores profesores tratan a los estudiantes, pero en instancias académicas como la que aludo en este trabajo, su sentido se amplía.

La confianza favorece la construcción de un vínculo pedagógico en un sentido que imbrica sus finalidades gnoseológicas, lo que podría entenderse como parte de lo que Buber (2013) denomina el “mundo del eso” donde la causalidad es el rasgo fundamental, pero también, y esto es lo relevante, como parte de lo que el mismo filósofo denomina el “mundo de la relación” donde lo que prima son los lazos humanos que no se limitan al registro de las relaciones de conocimiento sino que involucran la ligazón entre sujetos con finalidades antropológicas. En esta imbricación radica la posibilidad de que los sujetos involucrados conformen una trama vincular que es del orden de lo cognitivo y de lo afectivo, en tal sentido, se trata de una relación entre seres que antes de interactuar en roles preestablecidos se unen en una comunidad de pares que se encuentran en un espacio donde se va construyendo la convivialidad en el marco del registro de la libertad donde la reciprocidad no se diluye por la asimetría propia de los roles de director y dirigido.

Mediante la confianza el acompañamiento de mi director rupturiza la clásica figura del director como alguien alejado de la cotidianeidad, promueve un acercamiento que genera un halo de familiaridad, y esta sensación es una precondition necesaria para esa mutua confianza, cuyo valor principal como dice Luhman (1996), es que aligera la incertidumbre ante lo desconocido. Precisamente la tesis es para el doctorando el objeto generador de preocupación que pone en riesgo cualquier seguridad previamente alcanzada en el terreno académico. La incertidumbre ante la novedad de la situación se morigera mediante las oportunas apreciaciones, sugerencias y orientaciones, que operan como bienvenida hospitalaria a un mundo inexplorado, incluso en etapas donde ya se cuenta con algún capítulo, el fantasma de la incapacidad de lograr un buen resultado final hace tambalear la confianza en las propias posibilidades. De allí que recibir gestos de confianza de parte de quien sigue de cerca los avances, contribuye a permanecer en la senda.

c. Promoción de la autonomía.

El vínculo pedagógico que favorece la autonomía da testimonio del interés del director por evitar constituirse en modelo, quien recibe su experiencia no está sujeto a una expectativa de repetición de la experiencia recibida.

Este rasgo del vínculo pedagógico doctoral es quizás el que más valoro en esta instancia, cuando recuerdo la cantidad de libros recomendados y prestados sin ninguna indicación de uso que pudiera aludir a una pericia técnica o alguna adopción forzada. Las sugerencias y orientaciones nunca fueron instrucciones, las apreciaciones siempre ponderaron fortalezas y nunca apuntaron a deficiencias sino a aspectos mejorables. En definitiva, la libertad con que pude construir mi tesis es lo que más aprecio en esta mirada retrospectiva. Finalizo este apartado explicitando que la co-formación es tal, cuando el vínculo pedagógico doctoral se construye en base a una interacción caracterizada por el compromiso con el sujeto en formación, no sólo con su dimensión de aprendiz, y en cuanto a esto, y en sentido (auto)biográfico puesto que no podría versar sobre el tema de otro modo, considero que la confianza, la libertad y el reconocimiento, así como la pasión de mi director por la investigación, han obrado como condiciones de posibilidad de la finalización de mi sendero como tesista.

Referencias Bibliográficas

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.

- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Buber, M. (2013). *Yo y tú. Y otros ensayos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Nobel.
- Cortina, A. (2009). Una versión cordial de la ética del discurso, en Ambrosini, C. (Comp.) *Ética. Convergencias y divergencias. Homenaje a Ricardo Maliandi*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa. pp. 101-113
- Dussel, E. (2010). Descolonización de la filosofía política: ayer y hoy, en Cairo, H. y Grosfoguel, R. (Comps.) *Descolonizar la Modernidad. Descolonizar Europa. Un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: Iepala.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: Universitat De Valencia.
- Innerarity, D. (2008). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península
- Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.
- Luhman, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- MacIntyre, A. (2008). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mèlich, J. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nancy, J. L. (2015). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Tatián, D. (2014). *Spinoza. Filosofía terrena*. Buenos Aires: Colihue.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.



I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación :
investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral
Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata
26 y 27 de marzo de 2018
ISBN: 978-987-544-825-4



**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS
SOCIALES CON MEDIACIÓN DIGITAL. UNA PROPUESTA DE ESTUDIO
DEL PLAN ESCUELAS DE INNOVACIÓN (2011-2015)**

Braian Marchetti

GIEDHICS– CIMED

bmarchetti89@gmail.com

Resumen: Gran parte de la posibilidad de generar procesos innovadores con la integración de medios digitales en ámbitos educativos se debe al uso específico que se realice de la tecnología. Desde este punto de partida, la formación docente toma un rol de importancia al proveer los lineamientos sobre los cuales incorporar genuinamente los medios digitales en la enseñanza. Para el área de las Ciencias Sociales, la enseñanza de las distintas temporalidades, el desarrollo del pensamiento histórico, y la reflexión sobre el espacio geográfico y sus transformaciones, por mencionar algunos ejes problemáticos, pueden ser potenciados por parte de los docentes al incluir tecnologías en su abordaje escolar. La expansión de modelos de inclusión tecnológica sobre la base de políticas públicas en Argentina, especialmente a través del Programa Conectar Igualdad, ha sido acompañada por distintas instancias de capacitación docente entre las cuales se encuentra el Plan Escuelas de Innovación (2011-2015). Interpretar el alcance del plan requiere atravesar distintas áreas que se entrecruzan: las políticas públicas educativas, las transformaciones ocurridas en la práctica docente frente al ingreso de las tecnologías en el aula, las políticas de formación docente continua, y las etapas de diseño e implementación del plan bajo la mirada de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Este trabajo presenta las líneas teóricas y metodológicas que conforman el proyecto de investigación doctoral presentado para el Doctorado en Humanidades y Artes mención en Ciencias de la Educación de la UNR.

141

Palabras clave: políticas públicas; formación docente; inclusión digital; Escuelas de Innovación

Introducción

Durante las últimas décadas se profundizó en América Latina la tendencia a la expansión de modelos de inclusión tecnológica especialmente en el área educativa sobre la base de políticas públicas. En Argentina, el relanzamiento del portal web Educ.ar, asociado a la puesta en marcha de la Campaña Nacional de Alfabetización Digital, la sanción de la Ley Educación Nacional N° 26.206, el lanzamiento del programa Conectar Igualdad (PCI), y la presentación del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa constituyeron las principales iniciativas destinadas al equipamiento de las instituciones y la comunidad, y la promoción de la alfabetización digital. Estas políticas fueron acompañadas por instancias de formación continua y capacitaciones docentes en el uso e inclusión de medios digitales en educación tomando como punto de partida que la potencia pedagógica de la propuesta didáctica depende del sentido con que el docente incorpore los medios digitales a la práctica de la enseñanza y las metas filosófico-pedagógicas desde las que se lo plantee. En este marco, uno de los principales planes de formación continua desarrollados por el Estado en acompañamiento al PCI, junto con otras iniciativas como los cursos del portal Educ.ar o la Especialización Superior Docente en Educación y TIC del INFoD, ha sido el plan Escuelas de Innovación.

El presente trabajo aborda parte de las líneas teóricas y metodológicas que conforman el proyecto de investigación presentado para el Doctorado en Humanidades y Artes mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. En esta investigación nos proponemos indagar sobre el alcance de las políticas públicas nacionales de formación continua en inclusión de medios digitales⁸ para la enseñanza de las Ciencias Sociales, a través de un análisis del plan de capacitación docente Escuelas de Innovación

⁸ A lo largo del trabajo utilizaremos los conceptos de “medios digitales” “tecnologías” o “tecnología digital” para referirnos a lo que frecuentemente se conoce como Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC). Hacemos propia la posición adoptada por Dussel (2012) al señalar que las tecnologías no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre los productores y usuarios. Por eso es preferible hablar de "nuevos medios digitales" y no de las TIC. Los nuevos medios digitales son aquellos medios de comunicación que se basan en un soporte digital y tienen características comunes como la programabilidad y la reducción de la información a bits, estas unidades uniformes que pueden contener sonido, texto o imágenes en una combinación de registros inédita en la historia humana (Dussel, 2012:206). En los casos que nos refiramos a TIC será porque estaremos haciendo alusión a palabras de otros autores que emplean dicha terminología.

(2011-2015) que contemple las voces, materiales didácticos y prácticas de los sujetos que intervinieron en su diseño y puesta en acto.

La propuesta se ubica dentro de las investigaciones llevadas adelante en el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHiCS-CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, las cuales han tenido por objeto principal a la indagación sobre la formación docente inicial y continua, poniendo especial énfasis en la articulación entre los contenidos específicos del área de Ciencias sociales y los conocimientos teórico-prácticos necesarios para el ejercicio de la enseñanza.

Si bien la investigación general contempla el análisis de las políticas públicas de inclusión digital, las transformaciones ocurridas en la práctica docente frente al ingreso de las tecnologías en el aula, las políticas de formación docente continua, y las etapas de diseño e implementación del plan Escuelas de Innovación bajo la mirada de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en los apartados siguientes desarrollaremos las características del plan y las líneas principales de las perspectivas de estudio que componen el marco teórico referidas al estudio de las políticas públicas educativas y a los distintos momentos metodológicos que se proponen para llevar adelante la investigación.

143

Políticas públicas de inclusión digital

En diferentes países de la región⁹ se han desarrollado estrategias que apuntan a la instalación de equipos en las escuelas, el aumento de la conexión a internet, el apoyo técnico a los establecimientos, la entrega y generación de contenidos digitales, y la capacitación de los docentes. Estas iniciativas han convertido a América Latina en uno de los espacios más proactivos del mundo en relación con la integración de tecnologías en sus sistemas educativos, con el fin de contribuir a la inclusión social, la democratización y la reducción de la brecha digital (Sunkel y Trucco, 2012).

El contexto actual, caracterizado por mayores posibilidades de acceder de modo masivo al conocimiento, se define por la capacidad de buscar, sistematizar, comprender, organizar y utilizar la información a la que se accede por medio de las tecnologías para

⁹ En Venezuela 2007, Plan Nacional de Telecomunicaciones, Informática y Servicios Postales .En Uruguay 2010, Programa para la Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan Ceibal). En Perú 2011, Plan de Desarrollo de la Sociedad de la Información en el Perú La Agenda Digital 2.0.

producir nuevos saberes. Los ámbitos de producción de aprendizajes se multiplican y dispersan más allá de los límites de la institución escolar. Las pantallas las redes, las comunidades de intereses y otras mediaciones intervienen en la dispersión de los aprendizajes, identificando cierta descentralización y deslocalización de la producción y circulación del conocimiento, que se traslada en parte desde la escuela a Internet y desde la hegemonía del libro al texto electrónico (Cabello, 2011).

De acuerdo a un informe de SITEAL (Lugo, López y Toranzo, 2014) la brecha digital del continente hace referencia a tres aspectos concurrentes: la brecha en el acceso a las TIC, en su dimensión externa e interna, esto se refiere a la desigualdad existente en el acceso a las TIC entre los países y entre las distintas poblaciones dentro de un mismo país o región; la brecha en el uso de las TIC, que se relaciona con la distancia que existe entre los usos meramente recreativos o sociales de las TIC y aquellos que suponen una apropiación más integral y transformaciones en el aprendizaje y en la producción de conocimiento; y, por último, la brecha en las expectativas, especialmente entre los jóvenes respecto de la disponibilidad y los usos de las TIC en las escuelas y lo que la institución realmente les ofrece (Lugo. López y Toranzo, 2014: 33). De esta manera, la universalización del acceso a las TIC a través del sistema educativo cumple un rol fundamental en la democratización del acceso al conocimiento (Grebnicoff, 2011) por lo que las políticas públicas aparecen como posibilitadoras de integración social siempre y cuando se produzcan sobre la base de pretender garantizar la igualdad en el acceso y uso de los medios digitales. Por lo tanto, partir de la concepción de la importancia que posee un acceso igualitario a las tecnologías implica delegar en el Estado Nacional la responsabilidad de desplegar políticas que se orienten a disminuir la brecha de desigualdad digital y favorecer la circulación y producción de la información como base para la inclusión social, cultural y educativa.

En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006, incorpora como parte de los fines y objetivos de la política educativa nacional al desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. Al mismo tiempo como parte de las políticas de promoción de la igualdad educativa y de la calidad de la educación, se propone desarrollar opciones educativas basadas en el uso de las TIC y de los medios masivos que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la ley. En este marco, el PCI fue lanzado en el año 2010 a través del decreto presidencial N° 459/10 como política pública de inclusión digital educativa, destinado a garantizar el

acceso y uso de las TIC y a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la modificación de las formas de trabajo en el aula y en la escuela a partir del modelo 1 a 1 (Manso, 2011). El PCI contempla la distribución de netbooks a todos los alumnos y docentes de la educación Secundaria, de la Educación Especial y de los Institutos Superiores de Formación Docente pertenecientes al sistema de gestión estatal, así como también se ocupa de proveer un piso tecnológico a todas los establecimientos educativos afectados. Según datos del informe de “Política Educativa Nacional 2003-2015” elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, para agosto de 2015 ya habían sido entregadas más de 5 millones de notebooks alcanzando los 11.000 establecimientos educativos e impactando positivamente en la disminución de la brecha digital. El programa contribuyó a su reducción habiendo un 29% de los estudiantes para los cuales la notebook del CI fue la primera computadora del hogar, ascendiendo este número al 43% para el caso de contextos rurales y al 47% para contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

En un análisis comparativo entre el PCI y el Plan CEIBAL de Uruguay, Nosiglia (2013) destaca los lineamientos de la Resolución N°123 del Consejo Federal de Educación que “define como fundamentos políticos del Programa la revalorización de la escuela pública, la inclusión digital y el mejoramiento de la calidad de la educación, el acercamiento a los intereses y necesidades de los alumnos de los distintos niveles educativos y la promoción de una mayor participación en su formación, el impacto social de una política universal de inclusión educativa, la disminución de las brechas de alfabetización digital de la población y el fortalecimiento del rol del docente” (Nosiglia, 2013: 26). Sin embargo, importantes trabajos (Litwin, 2005; Maggio, 2012; Soletic, 2014;; entre otros) han señalado que la simple incorporación de dispositivos tecnológicos en el aula no genera de forma inexorable procesos de innovación y mejora de la enseñanza y el aprendizaje sino que son más bien los usos específicos los que parecen tener la capacidad de desencadenar dichos procesos.

En ese marco, la propuesta educativa del PCI incluyó dentro de su diseño a la formación docente y el desarrollo profesional como uno de los componentes que le dan sentido a sus propósitos, orientados hacia la organización y el desarrollo del conjunto de acciones de comunicación y formación. El Programa ha propuesto distintas instancias formativas que van desde los encuentros y reuniones informativas para brindar una primera aproximación al programa, a la capacitación directa de docentes a través de cursos, seminarios, talleres, jornadas institucionales y seminarios virtuales, teniendo como objetivo ofrecer a los

docentes la posibilidad de la incorporación de conceptos, herramientas y propuestas de trabajo vinculadas a la integración de las TIC en el ámbito escolar. Al mismo tiempo, se realizaron acciones destinadas a equipos directivos y otros actores de las instituciones orientadas hacia el acompañamiento de la gestión institucional y la organización de los equipos docentes. Todas estas acciones fueron acompañadas por el diseño, formulación y distribución de material de apoyo en soporte impreso y digital.

El Estado argentino incluyó dentro del marco regulatorio educativo nacional su responsabilidad como garante de la formación continua de los docentes otorgándole a la capacitación en el uso de las tecnologías en educación un lugar central (Tedesco, Steinberg y Tófaló, 2015). Una de las iniciativas de formación docente más importantes fue el Plan Escuelas de Innovación destinado a profesores y equipos directivos de escuelas secundarias públicas. El Plan busca el fortalecimiento del rol docente y de los equipos directivos a través de las posibilidades didácticas que permite la tecnología digital, especialmente, en la actualización de las formas, estrategias y contenidos que se encuentran cada vez más atravesados por estas tecnologías. Las líneas de acción tuvieron sustento en la realización de acciones de formación presencial y en la documentación de la experiencia apoyadas en un esquema sustentable, pretendiendo que la propuesta perdure una vez terminada la intervención, replicable, a fin de que los actores lleven adelante la propuesta en otras escuelas de la jurisdicción, y escalable, para que la propuesta pueda extenderse a un mayor número de jurisdicciones. El Plan fue desarrollado en dos etapas entre 2011 y 2015 con los objetivos de fomentar y mejorar el uso de TIC en las prácticas de enseñanza y la gestión institucional, y ofrecer propuestas documentadas de enseñanza y gestión con TIC para su uso en todas las escuelas del país. Entre 2011 y 2012 se concentró sobre el trabajo en las aulas con profesores y estudiantes para medir la utilidad de diferentes estrategias de integración en TIC, mientras que entre 2013 y 2015, el trabajo se orientó a la sistematización y evaluación de la experiencia para transferir a las jurisdicciones herramientas probadas, formar equipos locales y promover espacios donde éstos puedan socializar sus conocimientos a otros sectores que no participaron en el Plan.

146

Las políticas públicas educativas, una perspectiva de abordaje

Las políticas públicas desplegadas en materia educativa continúan siendo objeto de debate; la perspectiva desde la cual se las aborde y la concepción desde donde se intente analizarlas y reflexionar sobre sus desafíos a futuro, involucran a investigadores del

campo de la sociología, la ciencia política y las ciencias de la educación, en conexión con la construcción del campo de estudio de la política educacional en el que convergen una multiplicidad de modos de abordajes y enfoques disciplinarios. Del conjunto de las políticas públicas, la política educativa posee características particulares y presupone concepciones acerca del ser humano, la sociedad, el papel del Estado y de los actores en la orientación y provisión de la educación al conjunto de la población (Nosiglia, 2009). Los estudios de Ball (1993; 2012) se han centrado fundamentalmente en el intento por abordar dos grandes temas: por un lado la cuestión de la conceptualización de las políticas educativas y, por el otro, la indagación sobre las formas de investigar las políticas educativas, sus trayectorias y efectos. El autor ha apuntado a dismantelar críticamente el reduccionismo implícito de los estudios que no comprenden ni documentan cómo las escuelas lidian con las políticas que “ingresan” a sus edificios ni cómo sus actores transforman creativamente las ideas y los textos de las políticas (resoluciones, leyes, decretos, memos, manuales, formularios, registros de información, etc.) en prácticas en contextos y realidades específicas. Según él, las políticas deberían ser entendidas como procesos que son, de manera muy heterogénea y constante, sujetos a interpretaciones, y se imprimen en las formas creativas en que son puestas *en acto* (más que *implementadas*)¹⁰ en las instituciones y sus aulas (Beech y Meo, 2016).

147

Ball (2012) desarrolla una “teoría de la puesta en acto” de las políticas y de cómo los actores le otorgan sentido, las median, cuestionan o redefinen y, muchas veces, las marginalizan o desconocen. Según el autor, es necesario observar las políticas en acción, rastreando cómo fuerzas políticas y sociales, instituciones, personas, eventos, intereses y azar se entrelazan, implicando reconocer la importancia de las relaciones de poder y de los intereses que movilizan a diversos actores. En este sentido, la *puesta en acto de la política* siempre supone la traducción de los textos de la política en acciones y de las formulaciones abstractas contenidas en las ideas de las políticas en prácticas situadas. Para Beech y Meo (2016) la interpretación de las políticas entonces será un proceso de

¹⁰ Para la elaboración de los objetivos, fundamentación y definición de los problemas de investigación del proyecto presentado hemos adoptado la conceptualización propuesta por Ball (2012) en relación a la utilización del concepto de “puesta en acto” de las políticas públicas frente al de “implementación”. En los casos que nos refiramos a implementación de las políticas será porque estaremos haciendo alusión a otros autores que emplean dicha terminología.

traducción reflexivo, creativo y situado, siendo el resultado de una actividad intersubjetiva sofisticada y cotidiana llevada adelante por los actores escolares.

De esta manera, las políticas educativas resultan construcciones en múltiples niveles que deben ser analizadas como procesos dentro de un contexto macropolítico e institucional. El *texto*, es decir, la concepción y el diseño de una política es resignificado por múltiples actores individuales y colectivos que participan de los procesos tanto de revisión de su diseño como de su implementación, la cual será *construida* por los actores sociales que participen en los distintos niveles de desarrollo del programa educativo (Sautu, 2010).

Al reflexionar sobre los desafíos contemporáneos del sistema educativo argentino, Gvirtz y Torre (2015) proponen la distinción entre la dimensión política, asociada al análisis de los diferentes niveles de gestión del sistema educativo, y la dimensión técnica, vinculada a las condiciones que favorecen el cumplimiento de metas y orientaciones de acción previamente establecidas. Para los autores, las políticas públicas suelen ser formuladas en términos generales y poco específicos dejando espacio para que los actores a cargo de la implementación sean quienes terminen dándoles a las políticas sus contenidos concretos, reflejando con frecuencia sus propios intereses y preferencia (Gvirtz y Torre, 2015: 44). Concibiendo al sistema educativo como compuesto por distintos niveles macro, intermedio y micro, la autora propone ampliar los análisis de las investigaciones en materia de política educativa hacia los niveles intermedios, aquellos sectores estatales (individuales u organizacionales) que operan entre las escuelas y el nivel de elaboración de las políticas y que componen las estructuras educativas locales (Gvirtz, 2010).

Hasta aquí, hemos visto cómo los contenidos de las políticas públicas educativas son el resultado de procesos de interacción, intercambio y disputa dentro una compleja trama de actores que conforman el sistema educativo en sus distintas instancias y niveles. El proceso de puesta en acto de las políticas así como sus redefiniciones sucesivas ocurren en el contexto de los entramados de intereses delineados por los propios actores.

Metodología de trabajo

El proyecto de investigación se enmarca dentro del campo de la investigación cualitativa pretendiendo comprender los fenómenos sociales desde su escenario natural y a través de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2011). El desarrollo metodológico prevé instrumentalmente trabajar con: análisis documental (Taylor y Bogdan, 1990), etnografía multimedial (Markham, 2015), entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1990), grupos focales (Taylor y Bogdan, 1990), y etnografía centrada

en el análisis de las prácticas/experiencias de los sujetos (Guber, 2016; Rockwel, 2009). Asimismo, al retomar las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño y puesta en acto del programa, se considera pertinente abordarlas desde el enfoque narrativo, en donde sus relatos darán lugar al acercamiento a las dinámicas y dimensiones personales, para construir un relato mayor que permita interpretar nuevas historias sobre los cuales inscribir el posible cambio o mejora (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001; Porta y Flores, 2012). Para llevar adelante este trabajo, se intenta tensionar la dicotomía teoría-práctica, por lo que se definieron diferentes momentos que se articulan de modo recursivo con los objetivos propuestos en la investigación:

Teniendo en cuenta que la mayor parte de los registros oficiales y documentos públicos están fácilmente al alcance del investigador y la posibilidad que abre su análisis a nuevas fuentes de comprensión (Taylor y Bogdan, 1990), en el primer momento recursivo se identificarán, a partir del análisis cualitativo documental las políticas públicas nacionales definidas en relación con la formación docente continua y la inclusión de tecnologías en educación. Este primer momento, tendrá una segunda etapa en la que se buscará indagar a los decisores generales de la política educativa nacional realizando entrevistas en profundidad a quienes cumplieron durante el tiempo que el plan se mantuvo vigente las responsabilidades a cargo del Ministerio de Educación, de la Dirección Nacional de Formación Docente y Gestión Curricular del Ministerio, y la Dirección General Ejecutiva del PCI.

En el segundo momento recursivo se realizará la descripción de las propuestas de capacitación para la enseñanza de Ciencias Sociales en el nivel secundario del Plan Escuelas de Innovación en relación con los marcos teóricos y político-epistemológicos de la Agenda Actual de la Didáctica. El plan Escuelas de Innovación ha producido una colección de E-books divididos por áreas temáticas que ofrecen orientaciones para la planificación, desarrollo y evaluación de prácticas de enseñanza que integren las TIC¹¹. Los E-books presentan una serie de propuestas didácticas relacionadas con los diseños curriculares, organizadas en secuencias, acompañadas por análisis destinados a favorecer

¹¹ Además de los E-books, durante el período de funcionamiento el Plan puso a disposición un sitio web en el cual era posible encontrar testimonios de participantes de las capacitaciones, noticias de actividades, informes de resultados, un repositorio de recursos web con sugerencias para su uso en clase. Actualmente el sitio no se encuentra disponible pero mantenemos la expectativa de poder acceder al material allí presente a través del trabajo de campo con los miembros del equipo técnico.

la reflexión docente, y permiten agilizar y analizar el uso de recursos tecnológicos. Este procedimiento descriptivo analítico de la investigación se realizará a través del registro etnográfico multimedial (Markham, 2015) contemplando las diversas posibilidades de interacción con textos e hipertextos, imágenes fijas y móviles, y su articulación en una propuesta didáctica.

El tercer momento recursivo analizará la incidencia del plan a través de las voces de los sujetos que tomaron las decisiones que le dieron origen y lo llevaron adelante. Para este momento está previsto el acercamiento a la Coordinadora General del Plan Escuelas de Innovación, a la Coordinadora del Área de Ciencias Sociales y al equipo de capacitadores. El análisis será realizado contemplando la complejidad del proceso de traducción que implica la puesta en práctica de una política pública, tomando como punto de partida que la concepción y el diseño de una política es resignificado por múltiples actores individuales y colectivos que participan de los procesos de diseño, revisión y puesta en acto, y que traducen el texto de la política en acciones y las formulaciones abstractas en prácticas situadas (Ball, 2012). En este momento se realizarán entrevistas en profundidad que posibiliten adentrarse en la experiencia del capacitador, detallar los momentos trascendentales de su vivencia, y descifrar y comprender sus sensaciones significativas y relevantes, a fin de construir paso a paso la experiencia de la puesta en acto del plan (Robles, 2011). Las entrevistas individuales serán complementadas por entrevistas grupales (Taylor y Bodgan, 1990) dentro de las cuales profundizaremos sobre la técnica del grupo focal.

Finalmente, en el cuarto y último momento recursivo se trabajará con el análisis etnográfico de las prácticas/experiencias de las capacitaciones que los decisores indiquen como aquellas de mejor funcionamiento y mayor potencia en sus resultados, posicionándonos dentro de una línea de indagación consolidada en torno a la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989). La elección de la etnografía como enfoque constituye una concepción y práctica del conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (Guber, 2016) por lo que en el marco de nuestro proyecto para definir el alcance de la propuesta de capacitación es necesario abordar su puesta en práctica, es decir, cómo se desarrollaron los encuentros, qué dinámicas de trabajo se dieron, qué resultados obtuvieron, qué repercusiones tuvieron. Esta etapa del trabajo de campo tendrá en el centro de la escena a directivos, inspectores y/o docentes que hayan formado parte de las capacitaciones de Escuelas de Innovación.

Los distintos momentos recursivos del trabajo de campo estarán atravesados por la realización de un diario autoetnográfico, entendiéndolo como una auto-narración de las propias vivencias y reflexividades del investigador a lo largo del proceso investigativo. Para ello, nos posicionamos en una perspectiva de la investigación, que implica colocar la reflexividad (Guber, 2016) del investigador en el centro del proceso.

En líneas generales, resulta central para la investigación la articulación-conexión de los momentos anteriores entre sí, toda vez que, el trabajo epistemológico-conceptual, el de campo documental, el de las entrevistas y el etnográfico multimedial expandirá las posibilidades interpretativas. La idea prismática en relación con la triangulación de los hallazgos junto a la validez del estudio definida como catalítica (Kincheloe y McLaren, 2012) dan cuenta de la potencia que brinda la articulación de todos y cada uno de los instrumentos de trabajo para dar a luz a categorías abiertas que permitan poner en diálogo y tensión los sentidos y las proyecciones del proceso de investigación.

Palabras finales

Interpretar las políticas de formación docente a través del plan Escuelas de Innovación nos permitirá indagar sobre una experiencia concreta de capacitación dentro del marco de las concepciones acerca del estudio de las políticas públicas presentadas en apartados anteriores. Desde allí es que proponemos el estudio de un plan nacional de la envergadura de Escuelas de Innovación a través del relevamiento de documentación pública y del estudio de la legislación, pero principalmente mediante el desarrollo de un trabajo de campo que posibilite profundizar sobre las dinámicas de gestión educativa mencionadas, acercándonos no sólo a los decisores, sino a capacitadores y capacitandos que han formado parte de la puesta en acto del plan. Consideramos que estos sujetos son quienes representan el *rostro humano* (Bohoslavsky y Soprano; 2010) del Estado, y que es preciso superar a las perspectivas más estructurales y normativas de acercamiento para reparar en las prácticas cotidianas, los diversos ámbitos de interlocución, y en la multiplicidad de contactos sociales en los que participan quienes *son* el Estado.

Resulta relevante entonces, realizar un abordaje del plan que interprete las políticas públicas desde la experiencia de los sujetos que llevaron adelante su puesta en acto poniendo el foco en la articulación de los medios digitales con las estrategias de enseñanza. Para ello, es indispensable analizar la inclusión tecnológica dentro de los marcos políticos, económicos y culturales, que permitan reinterpretar las utilidades de

la tecnología a la luz de los debates teóricos y prácticos referidos a las tareas del docente frente a sus alumnos.

La recursividad en el uso y análisis de los instrumentos, y en la articulación de los distintos momentos metodológicos, nos conducirá a reflexionar sobre los distintos sentidos y proyecciones de la formación continua para docentes de nivel secundario para la enseñanza de las Ciencias Sociales presentes en Escuelas de Innovación.

Referencias Bibliográficas

- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13 (2), 10-17.
- Ball, S. J.(2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Bohoslavsky E. y Soprano G. (eds.) (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)*. Buenos Aires, Prometeo.
- Bolívar, A., Domínguez J. y Fernández C. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. La muralla.
- Cabello, R. (2011). Tecnovector. Migraciones Digitales como propuesta de alfabetización mediática digital en la formación docente. En Cabello R. y Morales S., *Enseñar con tecnologías, nuevas miradas en la formación docente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Denzin N. y Lincoln Y. (2011.) *Manual de investigación cualitativa. Vol I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Dussel I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

- Guber, R. (2016). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Grebnicoff, D (2011) *Estrategia político pedagógica y marco normativo del Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Gvirtz, S. (2010) Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo. En: Wainerman C. y Di Virgilio M. *El quehacer de la investigación en educación*. Universidad de San Andrés. . Buenos Aires: Manantial
- Gvirtz, S. y Torre, E. (2015) La dimensión política y técnica de la gestión educativa. En Tedesco J. C. (comp.) *La educación argentina hoy, la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kincheloe J. y McLaren P. (2012) Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin N. y Lincoln Y. *Manual de investigación cualitativa. Vol. II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona: Gedisa.
- Litwin, E. (Comp.) (2005). *Las nuevas tecnologías en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lugo M., López N y Toranzos L. (2014) *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014: Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Manso, M. (2011). *Las TIC en las aulas, experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Markham A. (2015). Los métodos, políticas y lineamientos éticos de representación en la etnografía online. En Denzin y Lincoln *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Nosiglia M. C. (2009). Las políticas educativas como objeto de investigación: aportes de las investigaciones realizadas. Proyecto UBACyT. Programación Científica 2004-2007. En Castorina J. A. y Orce V. *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Nosiglia M. C. (2013). Las políticas de inclusión de tecnologías en la enseñanza: una comparación entre los casos de Argentina y Uruguay. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4 (4), 25-40. Buenos Aires: SAECE.

- Porta L. y Flores G. (2012) *La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior*. Revista Praxis Educativa. XVI, Nº 2, pp. 52-61 UNLPam. Recuperado de:
- Robles B. (2011) La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 (52), 39-49. México DF: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sautu, R. (2010). Sugerencias para el desarrollo de la investigación científica en educación. En: Wainerman, C. Di Virgilio MM. *El quehacer de la investigación en educación*. Universidad de San Andrés. Buenos Aires: Manantial.
- Soletic, M. A. (2014). *Ciencias Sociales y TIC*. Buenos Aires: ANSES.
- Sunkel, G. y Trucco D. (2012). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*. Santiago de Chile, CEPAL y Naciones Unidas.
- Taylor y Bodgan (1990). *La investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Tedesco J. C., Steinberg C. y Tófalo A. (2015). *Principales resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina. Programa TIC y Educación Básica. Informe general*. Buenos Aires: UNICEF.
- Tello, C. (2013) Las epistemologías de la política educativa. Notas históricas y epistemológicas sobre el campo. En Tello, C. (org.) *Las epistemologías de la política educativa. Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educativas*. São Paulo: Mercado de Letras



LA TESIS COMO PRÁCTICA DE (AUTO) ARROGACIÓN DE POTESTAD DISCURSIVA

María Marta Yedaide

CIMED, Facultad de Humanidades, UNMDP

myedaide@gmail.com

Resumen: A propósito de la Tesis Doctoral *El Relato “oficial” y los “otros” relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP* se ha consolidado una narrativa descriptiva del contexto local así como argumentativa respecto de la fuerza pedagógica del proceso dialógico y retórico implicado. En esta comunicación nos proponemos transitar un recorrido retrospectivo y reflexivo por los registros narrativos co-construidos y los aprendizajes que ellos suscitaran, como modo de recrear unas oportunidades para la revitalización y el sostén de unas perspectivas pedagógicas críticas y descoloniales. Si bien buscaremos apelar a las vicisitudes en el proceso de composición conjunta y relatar el sentido profundo de las estancias en el dominio de lo conceptual y el trabajo etnográfico, el énfasis se situará en el texto como artefacto de producción discursiva.

Palabras clave: Tesis doctoral; potestad discursiva; composición narrativa; pedagogías crítica y descolonial

Introducción

Un Simposio sobre Pedagogía Doctoral reclama, a nuestro entender, la reconsideración de aquellas cuestiones que sitúan al ejercicio de autoría implicado en la tesis como una manifestación de poder positivo. Si bien el proceso doctoral preserva las ligaciones y condicionamientos propio de los dispositivos credencialistas inscriptos en el campo académico (Bourdieu, 2012), la composición de la tesis como hito de conversión a la autoría implica un movimiento de auto-afirmación que conlleva—argumentaremos—una inmensa fuerza política.

Nos proponemos la reflexión sobre este poder afirmativo a propósito de la Tesis Doctoral *El Relato “oficial” y los “otros” relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP*. Este documento es el resultado de un proceso de indagación fuertemente inspirado por los antecedentes en investigación del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del CIMED¹², UNMDP—especialmente aquellos comprometidos con la agenda marginal de la educación docente—y por las pedagogías críticas y descoloniales. En este entramado se esperaba comprender el hábitat de significación y sentido sobre la enseñanza que habitan y (re) construyen los docentes de los Profesorados, especialmente en términos de los cruces entre los grandes relatos, oficializados en documentos institucionales o públicos, y las narrativas particulares.

En el trayecto de la investigación se fue componiendo una narrativa descriptiva del contexto local, que ha permitido apreciar las recíprocas y múltiples influencias discursivas que se tejen en este escenario particular de la educación docente. También se ha configurado una postura argumentativa respecto de la fuerza pedagógica del proceso dialógico y retórico implicado en este tipo de indagaciones y procesos. Esta comunicación se detiene específicamente en esta última dimensión.

En esta ponencia, entonces, nos proponemos transitar con su audiencia un recorrido retrospectivo y reflexivo por los registros narrativos co-construidos y los aprendizajes que ellos suscitaran, como modo de recrear unas oportunidades para la revitalización y el sostén de unas perspectivas pedagógicas críticas y descoloniales. Si bien buscaremos apelar a las vicisitudes en el proceso de composición conjunta y relatar el sentido profundo de las estancias en el dominio de lo conceptual y el trabajo etnográfico, el énfasis se situará en el texto como artefacto de producción discursiva.

Afluencias hacia el reconocimiento de la potestad discursiva

Nos disponemos como primer paso a un breve inventariado de las afluencias que abrevan a la convicción—nacida en el proceso de construcción de la tesis y alimentada en sucesivos momentos recursivos—de que un texto es un enunciado en el campo y, como tal, un modo de ejercicio político. Descansamos para tal empresa en tres postulados interrelacionados, provenientes del campo híbrido que se conforma cuando los estudios del lenguaje se encuentran con las inquietudes respecto del poder social a pedido de unas

¹² Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (Centro CLACSO Ar-075), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

pedagogías críticas y descoloniales siempre prontas a desmarcarse de las opresiones categoriales que buscan sujetarlas.

El primer posicionamiento es de base bakhtiniana, en tanto reconoce la hipertextualidad necesaria entre enunciados, que se producen siempre en respuesta a muchos otros e incitan a su vez una miríada de interpelaciones (Bahktin, 1981). La intervención de un relato no es, así, nunca suficientemente independiente de las condiciones discursivas que le sirven de antecedente, ni puede desvincularse en sus efectos de los textos por-venir. Indirectamente, la fuerza performativa del lenguaje—a la manera de J. L. Austin aunque no limitada a los enunciados realizativos sino pensada como movimientos necesariamente afectantes en los juegos del lenguaje (Lyotard, 1979)—se expresa como una cualidad inminente, de modo que conjuga su potencia con la también necesaria facultad retórica de la lengua (Brown, 1987) en pos de intervenir en la (re) construcción de sentidos. En esta perspectiva, la monoglosia constituye una operación discursiva ficticia e intencionada, que busca establecer regímenes de verdad al eliminar las relaciones naturalmente políglotas, porosas, de los textos (Bahktin, 1981; McLaren, 1984, 1998). Por el contrario, la dialogicidad se presenta como una marca constitutiva de la narrativa, y ésta es percibida como un acto voluntario de participación en lo social. De aquí proviene, entonces, la primera afluencia hacia la convicción del poder investido en la práctica discursiva.

En segundo lugar, sostenemos con Bruner (1991, 1997, 2003) una mirada de la narrativa como co-constructora de la cultura y la subjetividad. Este posicionamiento semiótico otorga al lenguaje un rol central en la (re) configuración de la malla de significaciones que con-forman las bases de la inteligibilidad, de modo que los sujetos se presentan a la vez como intérpretes e interpretantes (constructores y usuarios) de este tejido de sentido. Estas afirmaciones se basan en una creencia en la cualidad indirecta de nuestros encuentros con el mundo (Bruner, 1991), fuertemente sostenida como postura ontológica alternativa a las opciones más positivistas de la modernidad (Ryan, 1999). Desde allí, el lenguaje se inviste de la potencia asociada a la creación y la producción—sin desconocer las múltiples sujeciones que actúan como fuertes condicionantes de lo posible (Angenot, 2012)—cada momento histórico gesta un repertorio discursivo que organiza lo narrable y argumentable (Angenot, 1999) y esto constituye una operación política que encuentra en el discurso su dispositivo de poder. Tampoco es posible desconocer los límites de la narrativa en la construcción del sentido social, que abreva fuertemente de prácticas no-

discursivas. No obstante, es en el terreno de la verbalización en donde puede darse la contienda por (re) definir lo instituido (Bourdieu, 1999).

Finalmente, las pedagogías descoloniales elevan la apuesta sobre el sentido político del lenguaje. Además de su reconocimiento como con-formador de lo real en tramas de establecimiento y resistencia a la construcción de la hegemonía, el lenguaje es presentado en clave descolonial como una práctica de insurgencia epistémico-política (Walsh, 2014). Las disputas por los modos de nombrar-se—claramente evidenciadas en la tensión entre términos como América/Abya Yala—no solamente manifiestan los modos cualitativamente diferentes en que se construye lo que se nombra sino que, fundamentalmente, evidencian la desigual distribución de la autoridad discursiva. Esto implica que hay quienes se (auto) arrojan la facultad de nombrar, negando en el mismo acto la provincialidad, localidad y contingencia interpretativa desde donde lo hacen (Castro Gómez, 2005). Unas pedagogías descoloniales se proponen, entonces, no sólo romper con las matrices binarias jerárquicas que desprecian y destratan vías de ser y conocer alternativas, sino enfatizar y promover el derecho de cada gente de decir-se en los propios términos.

158

Modos de ejercicio del poder (público) positivo

Cuando utilizamos las palabras “política”, “público” y “poder” lo hacemos de modo tal de imbricarlas inexorablemente. Comprendemos así a lo político como los modos de ejercicio del poder en las esferas públicas para la toma de decisión—aquellas que influyen en las condiciones simbólicas y materiales que habitamos como sujetos. Creemos por tanto en el valor del agenciamiento cívico, y confiamos con los pedagogos críticos en el uso de las agencias de reproducción cultural para la producción cultural crítica y la praxis revolucionaria. En el ámbito de la educación superior, y en la especificidad de las intencionalidades de la formación docente, el poder político requiere de la toma de la palabra.

Tradicionalmente, los claustros universitarios deshabilitan tal toma de la palabra en las prácticas cotidianas, en las cuales la reproducción de textos no sólo los sacraliza sino que los extranjeriza de los sujetos—de modo de conseguir su inevitable desafectación (Porta & Yedaide, 2017). Los registros cotidianos, experienciales o privados quedan relegados al destrato propio del término binario des-jerarquizado. La tesis, como la investigación y sus productos, constituye una excepción en este sentido. Si bien el ejercicio narrativo implicado exige la recapitulación respecto de los marcos teórico-conceptuales

implicados, la autoría es un objetivo no sólo promovido sino reclamado para el alcance del título.

Una tesis, por tanto, va investida de una autoridad construida sobre los cimientos de un corpus consagrado pero, a la vez, se lanza como gesto inédito a un espacio de institución de un nuevo sentido. En el caso de nuestra tesis, y dado que el objeto mismo de la reflexión situaba a la narrativa como forma y parte, la oportunidad instituyente se ha reinterpretado en el marco de repensar las pedagogías en sí. En otras palabras, al haber rastreado la con-formación de los relatos oficiales como aquellos autorizados por prácticas moderno-coloniales—entre ellos la pedagogía, que actuara así como verdadera “disciplina”—hemos advertido la funcionalidad de la ciencia de la educación para la distribución discrecional de legitimidad discursiva. Así como la pedagogía de la modernidad-colonialidad se ha ocupado de lo que se debe y puede hacer y decir, podemos concebir unas pedagogías descoloniales, insurgentes, que hagan lugar para decires propios, auto-afirmativos de la propia existencia y expresivos de las propias voluntades.

De la experiencia final al pronunciamiento dialógico

En el contexto de nuestra investigación doctoral, algunas narrativas se han mostrado investidas de legitimidad social y vocación (re)instituyente en el paisaje discursivo local. Entre ellas nos gustaría aquí destacar la mirada crítico política respecto de la educación que, no obstante, niega estatus ontológico a la pedagogía. Esta forma de desprecio y maltrato a lo pedagógico ha sido fácilmente delineada en sus procesos de construcción y reconstrucción, sobre las bases de las heterarquías moderno-coloniales (Grosfoguel, 2010) y las vicisitudes históricas en la con-formación y re-configuraciones del campo (Yedaide, 2017). De idéntica cristalinidad y fundamentos es la inconexión que se sostiene entre el nivel superior universitario y la escuela secundaria, aun en contextos de formación docente¹³ como el nuestro.

Creemos que ambas construcciones narrativas, que operan como marcos de inteligibilidad—nunca totales ni completos y como tales porosos y sujetos a la transformación—sólo pueden ser desarmados a partir de otros discursos también investidos de autoridad. Si bien las narrativas personales—aquellas co-producidas con los

¹³ Si bien abogamos por el uso de la frase “educación docente” como estrategia de ampliación del universo semiótico interviniente en los procesos de con-formación de la identidad profesional (Ver Yedaide & Porta, 2017), reservamos “formación docente” aquí para indicar los esfuerzos institucionalizados de preparación para el desempeño en el sistema escolar, que sólo muy débilmente participan de dichos procesos.

profesores en el trabajo en el campo—se han mostrado abiertas, dialógicas e híbridas, su condición singular y su posicionamiento en el campo discursivo de la pedagogía las mantiene con baja audibilidad (Bidaseca, 2010). De ahí nuestro interés en comprender esta comunicación como un ejercicio de poder positivo, afirmativo de la voluntad de (re)instituir un relato de lo pedagógico poderoso.

Proponer la tesis y esta comunicación como narrativas insurgentes y contestatarias en el marco de un Simposio sobre Pedagogía Doctoral implica plasmar en un acto político la vocación por re-inaugurar un estatus de legitimidad para la pedagogía. Para las pedagogías, mejor, con capacidad de re-distribuir autorizaciones.

Referencias bibliográficas

- Angenot, M. (1999). Hegemonía, disidencia y contra discurso. Reflexiones sobre las periferias del Discurso Social en 1889. *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Bahktín, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2012). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Brown, R. (1987). *Society as text. Essays on Rhetoric, Reason and Reality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bruner, J. (1991) *Actos de Significados*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Grosfoguel, R. (2010). Descolonizar los uni-versalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial de Aimé Cesaire a los Zapatistas. Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.

- Lyotard, J. F. (1979). *The Postmodern Condition. A report on knowledge*. USA: University of Minnesota Press.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (1998). *Pedagogía, Identidad y Poder*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Ryan, B.A. (1999) ‘Does Postmodernism Mean the End of Science in the Behavioral Sciences, and Does It Matter Anyway?’ in *Theory and Psychology*, Vol. 9 (4): 483-502. Sage Publications.
- Yedaide, M. & Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / ISSN en línea 1851–9490 / Vol. 19. Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / INCIHUSA – CONICET / Mendoza. [www.estudiosdefilosofia.com.ar / Mendoza / 2017 / Dossier \(1–13\)](http://www.estudiosdefilosofia.com.ar/Mendoza/2017/Dossier(1-13))
- Yedaide, M. (2017). El relato “oficial” y los “otros” relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Luis Porta. Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. (Defensa: 02 de mayo de 2017).