



Instituto de Investigaciones en Educación

Instituto de Investigaciones en Educación - IIE
Facultad de Humanidades - UNNE
Av. Las Heras 727 - Resistencia - Chaco (C.P. 3500)
Argentina

Tel / Fax N° (+54) 362 - 4446958:
(Int.215)

Correo electrónico:
investigacion_educativa@hum.unne.edu.ar

institutoinvestigacionesedu@gmail.com

URL: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/iie.htm>

ISSN 1853-1393

ÍNDICE

	Página
Consejo Editorial	4
Comisión de Referato	5
Artículos	
<i>El Conocimiento Didáctico-Tecnológico del Contenido (CDTC) en docentes universitarios. Imágenes y modos de expresión en las prácticas áulicas.</i> Fernando Agustín S. Flores - Margarita Cristina Ortiz	6
<i>Relación con las familias en la educación infantil: todo depende del cristal con que se mire.</i> Gabriela Alejandra Fairstein	25
<i>La práctica docente que trasciende al ámbito de la clase. Las posiciones que construyen los profesores en torno a las actividades que realizan en la escuela secundaria.</i> Maria Gloria Saucedo - María Teresa Alcalá- Horacio Ademar Ferreyra	49
<i>Relatos de Historias vividas: Reconceptualización de las Biografías escolares de futuros profesores.</i> Silvia Adriana Branda - Luis Porta	63
<i>La escuela infantil: identidad en juego.</i> Patricia Sarlé	90
<i>Estudio sobre las figuras del migrar y trayectorias de estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación, a partir del acto de narrar.</i> Guadalupe Rocío del Valle Leiva	101
Reseñas	
Reseña Tesis de Maestría. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las prácticas educativas de docentes universitarios. Un estudio de caso en las Facultades de Humanidades e Ingeniería de la Universidad Nacional del Nordeste. Patricia Mónica Núñez	122
Reseña Tesis de Licenciatura. Trayectorias sociales de jóvenes de sectores vulnerables de la Ciudad de Corrientes que han transitado por ofertas de políticas públicas de formación para el trabajo. Andrea Evangelina Marturet.	130

Reseña de Libro. Ynoub Roxana, Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica, Tomo I, México, Ed. Cengage Learning, 2014, ISBN 978-987-1954-48-3, 391pp. Cristina Ambrosini

134

CONSEJO EDITORIAL

DIRECCIÓN

Mg. María Teresa Alcalá

CO- DIRECCIÓN

Dr. Aníbal Roque Bar

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Teresa Laura Artieda - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Dra. Patricia B. Demuth - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Dr. José Manuel Bautista Vallejo - Universidad de Huelva - España

Dr. Ignacio González Rivas Flores - Universidad de Málaga – España

Dra. Analía Leite Méndez - Universidad de Málaga – España

Dra. Frida Díaz Barriga – Universidad Nacional Autónoma de México- México

Dra. Gunther Dietz – Universidad Veracruzana (Xalapa) - México

Dra. Ana Padawer - Universidad de Buenos Aires – CONICET- Argentina

Dr. Agustín Adúriz-Bravo – Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina

SECRETARÍA DE DISEÑO Y COMPAGINACIÓN

Mg. Margarita Cristina Ortiz

Mg. Johanna Malena Jara

ASISTENTES TÉCNICOS

Ing. Arnaldo Hernández

Ing. Daniel González

Analista en Sistemas Mario García

TRADUCCIÓN AL INGLÉS

Mg. Marta Susana Schlak – Dpto. de Lenguas Extranjeras. Fac. Humanidades - UNNE

COMISIÓN DE REFERATO

Dr. Hugo Gonzalo Tapia Silva- Universidad de La Serena. Chile

Mg. Marta Libedisnky – Universidad de Buenos Aires

Mg. Cristina Rueda Alvarado. Universidad Nacional de México (UNAM). México

Dra. Lupita Chávez Salas – Universidad de Costa Rica. Costa Rica

Dra. Ana María Zoppi- Universidad Nacional de Jujuy

Dra. Analía Leite Méndez- Universidad Nacional de Málaga. España

Dra. Elisa Lucarelli- Universidad Nacional Tres de Febrero

Lic. Ruth Hartf. Universidad de Buenos Aires (UBA)

Dr. José Manuel Bautista Vallejo. Universidad de Huelva. España

Mg. Marta Graciela Navarro. Universidad Nacional del Comahue.

Dra. Adriana Hernández García .Universidad Nacional de Guadalajara .México



EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO-TECNOLÓGICO DEL CONTENIDO (CDTC) EN
DOCENTES UNIVERSITARIOS. IMÁGENES Y MODOS DE EXPRESIÓN EN LAS
PRÁCTICAS ÁULICAS

THE TECHNOLOGICAL DIDACTIC KNOWLEDGE OF THE CONTENT (TPACK) IN
UNIVERSITY TEACHERS. IMAGES AND MODES OF EXPRESSION IN CLASSROOM
PRACTICES

Fernando Agustín S. Flores¹ - Margarita Cristina Ortiz²

Fecha de recepción: 14-06-2017

Fecha de aceptación y versión final: 14-09-2017

Resumen:

Presentamos resultados preliminares en el marco del proyecto de investigación: "La construcción del conocimiento didáctico del contenido en profesores experimentados y principiantes de la Universidad Nacional del Nordeste. Estudio de casos múltiples"; específicamente en torno a las visiones que del Conocimiento Didáctico Tecnológico del Contenido sustentan profesores/as y sus modos complejos de manifestarse en las prácticas de asignaturas de Profesorados y Licenciaturas de la Facultad de Humanidades. En esta oportunidad, ubicamos el análisis en las imágenes acerca del uso de las tecnologías en la enseñanza y su incorporación efectiva a un ciclo didáctico concreto. La propuesta teórica que asumimos es el Modelo CDTC ("Conocimiento Didáctico Tecnológico del Contenido"). Adoptamos como estrategia metodológica al estudio de casos múltiples, para su construcción empleamos la revisión y análisis de documentos profesionales (CV y planificaciones), entrevistas semi-estructuradas y observación no participante de Clases. Los casos están constituidos por docentes de tres (3) asignaturas. El predominio de uso de las tecnologías asimilativas (apoyo a la exposición), da cuenta de una cultura profesional que aún no ha logrado internalizar el modelo CDTC en la unidad académica.

Palabras clave: modelo CDTC; praxis con TIC; integración curricular de las TIC; estudio de casos múltiples.

Abstract: We present preliminary results in the framework of the research project: "The construction of the didactic knowledge of content in experienced teachers and beginners of the National University of the Northeast. Multiple case study "; specifically around the visions that of the Technological Didactic Knowledge of the Content support professors and their complex ways of manifesting in the practices of subjects of Teachers and Degrees of the Faculty of Humanities. In this opportunity, we place the analysis in the images about the use of technologies in teaching and its effective incorporation into a specific didactic cycle. The theoretical proposal that we assume is the Model TPACK ("Technological Pedagogical Content Knowledge"). We adopt as a methodological strategy the study of multiple cases, for its construction we use the review and analysis of professional documents (CV and schedules), semi-structured interviews and non-participant observation of classes. The cases are constituted by teachers of three (3) subjects. The predominance of the use of assimilative technologies (support for exposure), it shows a professional culture that has not yet managed to internalize the TPACK model in the academic unit.

Key words: TPACK model; praxis with ICT; curricular integration of ICT; study of multiple cases

¹ Docente e Investigador. Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Pasaje Itati N°460, Barranqueras (3503), Chaco. Tel. fijo: 4481095. Correo electrónico: fas_flores@yahoo.com.ar

² Docente e Investigadora. Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Mz G.E.11. Casa 216. Barrio San Cayetano.(3500) Resistencia. Chaco. Tel. fijo: 4444057. Correo electrónico: margaritacristinaortiz@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Presentamos resultados preliminares en el marco del proyecto de investigación: “La construcción del conocimiento didáctico del contenido (CDC) en profesores experimentados y principiantes de la Universidad Nacional del Nordeste. Estudio de casos múltiples”; específicamente en torno a las visiones que del Conocimiento Didáctico Tecnológico del Contenido (CDTC) sustentan profesores/as y sus modos complejos de manifestarse en las prácticas de asignaturas de Profesorados y Licenciaturas de la Facultad de Humanidades. En esta oportunidad, ubicamos el análisis en las imágenes acerca del uso de las tecnologías en la enseñanza y su incorporación efectiva a un ciclo didáctico concreto.

La propuesta teórica que se asume es el Modelo CDTC o TPACK (“Technological Pedagogical Content Knowledge”) iniciada aproximadamente hace una década por Mishra & Koehler, quienes exponen tres dimensiones del conocimiento básico: conocimiento disciplinar - CD (CK, Content Knowledge), conocimiento pedagógico - CP (PK, Pedagogical Knowledge) y conocimiento tecnológico - CT (TK, Technological Knowledge). La importancia de las categorías enunciadas, radica en el énfasis puesto en las nuevas formas de conocimiento generadas en la intersección entre cada una: 1- conocimiento tecnodisciplinar - CTD (TCK, Technological Content Knowledge); 2- conocimiento didáctico del contenido - CDC (PCK, Pedagogical Content Knowledge) y 3- conocimiento tecno-pedagógico - CTP (TPK, Technological Pedagogical Knowledge) para llegar al constructo: Conocimiento didáctico-tecnológico del contenido - CDTC (TPACK, Technological Pedagogical Content Knowledge).

El modelo permite reflexionar sobre los diferentes tipos de conocimientos fundamentales, a fin de incorporar e integrar curricularmente las TIC y promover otros tipos de procesos y habilidades cognitivas. Su efectiva integración supone -en los escenarios formativos- la articulación y transformación de los contenidos disciplinares para su enseñanza con las dimensiones didáctica y tecnológica.

Trabajamos con estudio de casos múltiples con el objetivo de comprender y desentrañar las particularidades que asume la construcción del Conocimiento Profesional Docente (CPD) y en particular el Conocimiento Didáctico Tecnológico del Contenido (CDTC) y cómo se revelan en la praxis docente.

Los casos están constituidos por docentes de seis (6) asignaturas de Profesorados y Licenciaturas en Historia, Geografía, Filosofía, Letras, Educación Inicial y Ciencias de la Educación. Para su construcción triangulamos distintos métodos de recolección: documentos profesionales (currículum vitae y programas); observación no participante de clases presenciales y virtuales; entrevistas en profundidad sobre dichos documentos y clases y conversaciones reflexivas individuales y con equipos docentes.

Organizamos los resultados según las categorías que se detallan: a. status del CDTC en el conocimiento profesional docente; b. auto-percepción acerca del uso de las nuevas tecnologías en la asignatura; c. tipos y frecuencia de uso de las TIC en la enseñanza; d. visiones sobre los modos de integración del constructo CDTC en la praxis; e. características centrales de las propuestas de enseñanza y aprendizaje con tecnologías; f. manifestaciones del CDTC en un ciclo didáctico de la asignatura.

Estructuramos el artículo en las secciones siguientes: en la primera, el encuadre referencial y dimensiones de análisis; en la segunda explicitamos las decisiones metodológicas adoptadas; en la tercera, los tres (3) casos narrativos seleccionados, exponemos algunos resultados referidos al conjunto de dimensiones de análisis, profundizando las vinculaciones de las de docencia, investigación y

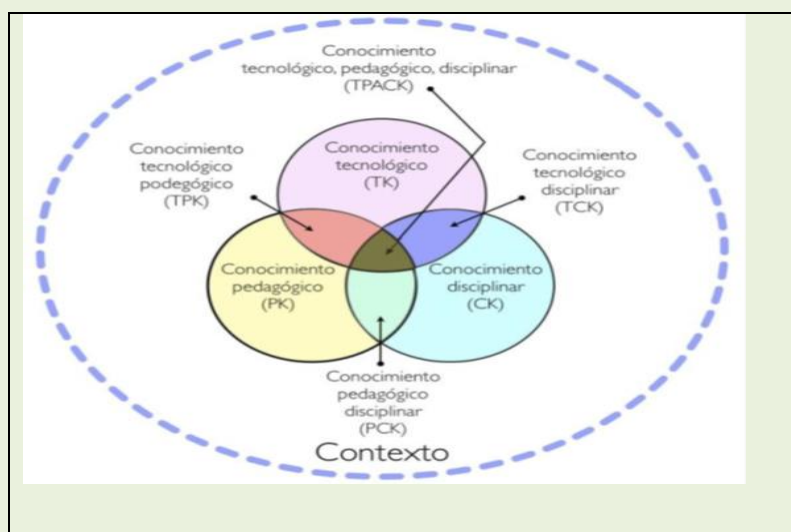
gestión, como decisivas en la configuración del CDTC de las docentes. En la última, planteamos las consideraciones finales.

MARCO REFERENCIAL Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Modelo CDTC / TPACK

Koehler, Mishra y Caín (2015), proponen el modelo CDTC o TPACK (Technological-Pedagogical-Content-Knowledge), para entender la integración de tecnología en la formación docente y particularmente, en la enseñanza de los contenidos curriculares. La integración curricular de las TIC – en tanto acceso a variadas fuentes de información y contenidos y diversas herramientas y aplicaciones- implica redefinir las prácticas habituales y replantear los enfoques en el ámbito universitario (Valverde, Garrido y Fernández, 2010).

Para Mishra y Koehler (2006) es el entramado - la intersección de lo pedagógico, lo disciplinar y lo tecnológico, las múltiples interrelaciones posibles entre ellos - lo fundamental (ver figura 1). Consideran que el uso adecuado de la tecnología en la enseñanza demanda el desarrollo de un conocimiento complejo, contextualizado, multifacético y dinámico, denominado *Conocimiento didáctico tecnológico disciplinar*.



Fuente: www.tpack.org

Figura 1. Esquema del modelo CDTC

Las explicaciones y matices de cada componente del modelo, elaborados por Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler y Shin (2009), fueron recogidos y expuestos en la obra de Cabero (2014), cuya síntesis aparece en el cuadro 1.

Categorías	Definiciones
Conocimiento del Contenido (CC)	Conocimiento del contenido a enseñar. Son las representaciones de los profesores sobre temas específicos en un área determinada
Conocimiento Didáctico (CD)	Conocimiento de las actividades pedagógicas generales que podrían utilizarse, de los procesos y prácticas del método de enseñanza y de sus relaciones con el pensamiento y los propósitos educativos.
Conocimiento Tecnológico (CT)	Conocimiento sobre el funcionamiento de las tecnologías y de los modos de presentación para desarrollar una actividad profesional.

Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)	Es aquel situado en un área concreta de conocimientos. Se construye mediante una síntesis idiosincrásica entre el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento de los alumnos y es afectado por la trayectoria profesional del docente.
Conocimiento Tecno-disciplinar (CCT)	Refiere al cómo representar conceptos con la tecnología y cómo con ésta es posible crear otras, para contenidos específicos. Es independiente del conocimiento acerca de su uso en un contexto pedagógico.
Conocimiento Tecno-pedagógico (CDT)	Es el conocimiento de las actividades pedagógicas generales con utilización de tecnologías en la enseñanza.
Conocimiento Didáctico-Tecnológico del Contenido (CDTC)	Conocimiento sobre la coordinación del uso de las actividades específicas de las materias y contenidos para facilitar el aprendizaje mediante uso de las TIC. Alude a la integración de la tecnología en la enseñanza de un contenido disciplinar.

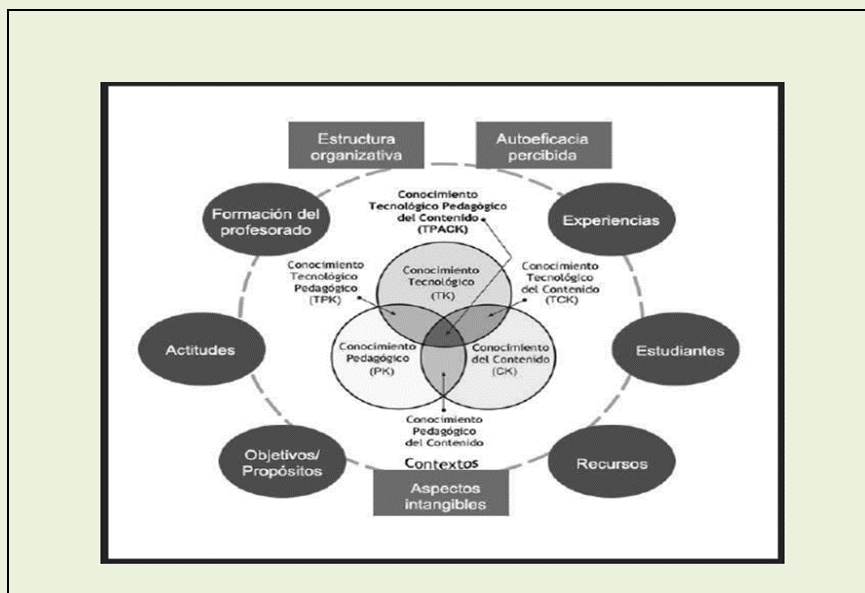
Fuente: Elaboración propia

Tabla 1: Componentes del modelo CDTC.

Rastreamos los orígenes de esta línea de investigación en los trabajos de Shulman (1986, 1987) cuando examina el conocimiento base para la enseñanza, en particular el constructo Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC). Para Gewerc, Pernas y Varela (2013) los profesores, consciente o inconscientemente adaptan, reconstruyen, transforman y/o simplifican el contenido para que el estudiante lo comprenda. Al hacerlo desarrollan un conocimiento específico, sustentado en un razonamiento pedagógico que subyace a dichas transformaciones.

Al conocimiento base para la enseñanza, se añade el del uso de las herramientas tecnológicas. Entonces, la buena enseñanza con tecnología requiere comprender las complejas y dinámicas interrelaciones entre la didáctica, la disciplina y la tecnología.

Motivados por las críticas referidas al carácter generalista del modelo, Angeli y Valanides (2009), Graham (2011) y Cabero (2014) lo complementan y amplían, incluyendo el contexto en el que el proceso tiene lugar; la idea que el profesorado tiene acerca del aprendizaje del alumnado; la estructura organizativa; la auto-percepción en el uso de las TIC; los elementos intangibles (cuestiones ideológicas y éticas) que enmarcan al currículum y la acción formativa del docente en el escenario concreto donde actúa (Ver figura 2). Conciben al modelo como un marco de saberes que hace que el profesor sea competente en el diseño de una propuesta de enseñanza y aprendizaje.



Fuente: Cabero Almenara, 2014: 32

Figura 2. Modelo CDTC ampliado

A partir de una revisión bibliográfica sobre esta línea de investigación, que parte fuera presentada en el X Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología -RedUNCI- (Flores y Demuth, 2015), estos autores han hallado numerosas publicaciones, principalmente de origen Europeo y Angloamericano, que dan cuenta del creciente grado de avance de este sub-programa de investigación. Entre los especialistas destacados figuran: Trigwell, 2002; Lueddeke, 2003; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi y Ashwin, 2006; Ertmer, 2005; Mishra y Koehler, 2006; Koheler y Mishra, 2007; Hewe y Brush, 2007; García Valcárcel y Daneri, 2008; Marcelo y Vaillant, 2009; Arancibia, Soto y Contreras, 2010; Gewerc, Pernas y Varela, 2013; Roig y Flores, 2014; Cabero, 2014; Marcelo, Yot y Mayor, 2015; Marcelo, Yot y Perera, 2016 y González, 2017.

Citamos conclusiones generales expuestas en algunos de estos trabajos, poseen fuerte respaldo empírico y gran aceptación en la comunidad científica. Recuperamos aquellas que estimamos relevantes a los fines de este estudio.

La decisiva influencia que el campo disciplinar -en el que el profesor es especialista- ejerce en la práctica docente. Los docentes de las ciencias físico-naturales desarrollan una docencia centrada en los contenidos; mientras que los profesores de las ciencias sociales y humanas, una más centrada en el alumno. Asimismo, los usos tecnológicos que demandan menos capacidades se asocian a prácticas centradas en el docente, mientras que los usos que requieren el desarrollo de capacidades más complejas se vinculan a enfoques centrados en el alumno o prácticas constructivistas.

El elemento clave que facilita o dificulta la implicación de un docente en un proyecto de innovación con tecnologías, es la compatibilidad entre sus creencias pedagógicas y la tecnología. Los docentes más reflexivos y conscientes de sus propias creencias pedagógicas, generalmente, son más adaptativos y flexibles. Así, se comprueba que la implementación con éxito de tecnologías en el aula es más probable que se produzca cuando los profesores suelen reflexionar acerca de su enseñanza y de los objetivos que persiguen.

Los profesores/as utilizan las TIC para aspectos marginales / tangenciales / periféricos. Su aplicación en los contextos de formación gira alrededor de la motivación, la transmisión de información y la comunicación. Son escasamente innovadoras. Por ejemplo, en cuanto a la incorporación de las plataformas virtuales, éstas más que servir para crear actividades de formación innovadoras lo que están haciendo es reproducir las metodologías tradicionales que se llevan a cabo en las aulas presenciales, sirviendo más que como instrumentos innovadores como simples instrumentos de control institucional de los estudiantes y meros repositorios de objetos de aprendizaje.

Por lo general, son los docentes más jóvenes los que exhiben mayor interés y preocupación por estar formado para la utilización didáctica de las tecnologías digitales, por su incorporación, utilización y formación.

Los profesores llegan a emplear las TIC más para fines personales, recreativos y de comunicación, que para incorporarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y entre ambos tipos de usos los profesores diferencian claramente.

Integración curricular de las TIC, innovación didáctica y virtualización de la enseñanza

Las TIC constituyen uno de los ejes de la política de la universidad (inclusión) y uno de los elementos fundamentales del cambio de las estrategias didácticas, la comunicación y la distribución de materiales (integración), haciendo de la enseñanza superior un sistema más flexible y accesible (Salinas, 2004).

Para este especialista, la innovación educativa con TIC conlleva el análisis de los roles de docentes y estudiantes y de la política institucional en un contexto específico. El cambio institucional aparece ligado al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y al uso de las TIC. Desde esta perspectiva, la Universidad Nacional del Nordeste (en adelante UNNE) cuenta con un campus virtual con plataforma educativa (2001-2016) y Moodle a partir del 2017, en el que las aulas virtuales constituyen espacios en las asignaturas con bi-modalidad, desde la creación del Programa UNNE-Virtual (Resolución N° 185/01-CS). La inclusión de éstas en las aulas a partir de los lineamientos de la Facultad de Humanidades, es de carácter complementario y no forma parte de la carga horaria curricular. Estas plataformas son entendidas como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

La educación a distancia surge así como respuesta de la Universidad a fin de promover el ejercicio de la autonomía en el aprendizaje; facilitar el acceso a los estudios y la información a los alumnos que se encuentran en zonas alejadas; atender la masividad en las aulas; lo que exige a los docentes reflexionar respecto de los criterios metodológicos y didácticos para elaborar programas y materiales, así como el manejo de nuevas formas de comunicación y de estrategias de enseñanza más creativas para obtener mejores resultados de aprendizaje (Resolución N° 451/04-CS).

El contexto tecnológico que da soporte a la enseñanza en el ámbito universitario se configura en torno a la web 2.0, al uso de recursos educativos, de herramientas como blogs, redes sociales, entornos colaborativos, promoviendo el desarrollo de las competencias que demanda la sociedad (Esteve, 2004). Sostenemos que la inclusión de las TIC en la formación docente se instaló en la agenda del currículo universitario con el Programa UNNE-Virtual y el sistema bimodal de enseñanza, con la visión de las TIC como oportunidad para mejorar la calidad de las propuestas pedagógicas.

Pelgrum y Law (2003) encontraron tres posturas en relación con la integración curricular de las TIC:

- a) alfabetización informática o aprendizaje sobre las TIC.
- b) uso de las TIC: como medio o recurso aunque sin cambios en los enfoques y estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- c) inserción de las TIC en el currículo, como herramienta de enseñanza y recurso de aprendizaje, constituyendo parte de los procesos de transmisión y construcción del conocimiento.

En términos de Buzzi (2001), son dos las modalidades básicas de integración curricular: como contenido de enseñanza (a) y como mediadora en la construcción del conocimiento (b y c).

Por su parte, Sánchez (2003), entiende integrarlas es hacerlas parte del currículo, enlazarlas armónicamente con sus demás componentes y no utilizarlas como un mero recurso periférico o tangencial. Reconoce niveles de integración:

- Apresto de las TIC: uso con foco en éstas sin propósito educativo.
- Uso de las TIC: con un enfoque más tecnocéntrico que pedagógico-didáctico.
- Integración de las TIC: "...implica necesariamente la incorporación y la articulación pedagógica de las TIC en el aula... una integración transversal de TIC al currículo... El aprender es visible, las TIC se tornan invisibles" (pág. 57).

La integración curricular supone que las concepciones pedagógicas, disciplinares y tecnológicas inciden en la organización y desarrollo de las prácticas áulicas y, por tanto, en la selección, modalidades de uso, formas de evaluación con tecnologías educativas.

Finalmente, incorporamos al análisis el término virtualización de la educación (Núñez Chan, 2016), y apoyados en él, sostenemos que la enseñanza con TIC es un fenómeno en el que se actualizan y amplían estrategias didácticas. Destacamos de esta noción, que no se limita a la representación de objetos, escenarios y experiencias del mundo real para colocarlos en entornos digitales. También, la mediación tecnológica está interviniendo sobre los objetos y espacios físicos convirtiéndolos en dispositivos de información, conocimiento y comunicación. A decir de la autora, nos movemos en un contexto tecno-cultural, la relación entre lo real y lo virtual no puede entenderse como un vínculo entre dos dimensiones independientes y separadas, que eventualmente coinciden en un punto, sino como una cinta de Moebius, donde no existe un adentro y un fuera, y donde es imposible identificar límites entre ambos. Para las nuevas generaciones, cada vez más, la vida digital se fusiona con su domesticidad como un elemento más de la naturaleza.

En las aulas universitarias, la formación virtual cada vez va ganando más terreno, exigiéndole al docente que sepa desarrollar su actividad profesional inmerso en nuevos escenarios como las plataformas digitales en propuestas de enseñanza bimodal.

En este artículo, analizamos la configuración del CDTC de profesoras que poseen trayectorias profesionales diversas en docencia, investigación y gestión en el ámbito universitario; a partir de caracterizar sus propuestas concretas de enseñanza y aprendizaje con tecnologías digitales; entendidas éstas como un fenómeno vinculado a procesos de virtualización (como un entramado de entornos -físico y digital- de enseñanza y aprendizajes), de integración curricular de TIC y de innovación didáctica.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Es un estudio de casos múltiples (Stake, 2007), ubicado entre las perspectivas metodológicas cualitativas vinculadas al paradigma hermenéutico. Neiman y Quaranta (2006), lo conceptualizan como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales.

Pueden ser únicos o colectivos, dependiendo de su número y de los diferentes niveles de análisis (Yin, 1994). En la investigación reportamos los casos de nueve (9) docentes de asignaturas vinculadas al campo de las Tecnologías Educativas con sede en los Departamentos didácticos de: Ciencias de la Educación y en el de Educación Inicial. Hacia el interior de los mismos encontramos configuraciones de acuerdo a la pertenencia a los departamentos/asignaturas/carreras.

N	Asignatura	Profesor/a	Carrera	Nivel plan de estudio	Dpto.
1	A1	Experimentada Adjunta con dedicación simple	Licenciatura Ciencias de la Educación. Orientación Tecnología Educativa	5to. año	Ciencias de la Educación
2	A2	Experimentada Adjunta con dedicación simple	Licenciatura Ciencias de la Educación. Orientación Tecnología Educativa	5to. año	Ciencias de la Educación
3	A3	Experimentada Adjunta con dedicación simple	Licenciatura Ciencias de la Educación. Orientación Tecnología Educativa	5to. año	Ciencias de la Educación
4	A4	Experimentada Adjunta con dedicación simple	Licenciatura Ciencias de la Educación. Orientación Tecnología Educativa	5to. año	Ciencias de la Educación
5	A5	Experimentada Titular dedicación exclusiva	Profesorado de Historia, Profesorado de Filosofía, Profesorado de Letras, Profesorado de Geografía	4to. año	Ciencias de la Educación
		Experimentada JTP dedicación simple			
		Iniciada Auxiliar docente dedicación simple			
6	A6	Experimentada Adjunta dedicación simple	Profesorado en Educación Inicial	4to. año	Educación Inicial
		Iniciada Auxiliar docente dedicación simple	Licenciatura en Educación Inicial		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N° 2: Cargo de las profesoras, asignaturas, ubicación en el plan de estudio, departamento.

Para el relevamiento y análisis de la información utilizamos documentos profesionales, entrevistas semi-estructuradas y la observación no participante de clases (ver tabla 3).

Iniciamos el proceso en el segundo cuatrimestre de 2015 con entrevistas (inicial, profundización y específica referida al CDTC) realizadas en tres encuentros de 90 minutos promedio de duración cada una, y en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo siguiente, continuamos con la observación no participante de clases durante los meses de abril y mayo, acompañadas de micro-entrevistas de 15 minutos aproximadamente cada una. Una, previa a la clase, acerca de la secuencia didáctica y otra, posterior, para favorecer la reflexión sobre lo actuado. Todas las entrevistas fueron grabadas digitalmente.

El proceso de análisis consistió en la segmentación del corpus de datos de cada una de las entrevistas, y de las observaciones de clases: codificación y categorización de unidades de significado relevantes para los objetivos de la investigación a partir de la construcción conjunta con un sistema categorial. Para el proceso de codificación utilizamos el programa MAXQDA 2007/2010.

La construcción del sistema categorial comenzó conjuntamente con la construcción del encuadre referencial y finalizó simultáneamente con el análisis de los fragmentos, en un proceso de retroalimentación permanente.

N°	Procedimiento y objetivo
1	Entrevista Introductoria. Presentación de la investigación y las condiciones de participación.
2	Entrevista Inicial. <u>Documento:</u> Curriculum Vitae Obtener información sobre trayectoria y posición en las dimensiones profesional, docencia, investigación y gestión. Se pretende que el docente realice un análisis descriptivo de sus propios procesos de formación y de su situación laboral actual, el aprendizaje profesional docente y la interacción con las otras dimensiones.
2 ^a	Envío del desgrabado de la entrevista para su lectura y modificación. Se le solicita al profesor/a la revisión del desgrabado para el agregado, la aclaración o modificación de lo trabajado en la entrevista.
3	Entrevista de profundización <u>Documento:</u> Programa de la asignatura. Retomar algunos puntos inconclusos en la entrevista anterior y profundizar en los siguientes componentes del conocimiento profesional: <ul style="list-style-type: none"> A. Conocimiento y concepciones disciplinares B. Conocimiento y concepciones pedagógicas C. Conocimiento y concepciones tecnológicas D. Conocimiento y concepciones del contexto

3 ^a	Envío del desgrabado de la entrevista para su lectura y modificación
4	Ciclo de recogida a través de un desarrollo temático A. Entrevista breve de planificación. El objetivo es la revisión de los estilos de planificación, las expectativas y objetivos previos de la clase. B. Observación y registro de clases. C. Entrevista breve de reflexión. El objetivo es la reflexión y evaluación sobre lo realizado, sobre la acción.
4 ^a	Envío de los análisis preliminares del ciclo para su lectura y modificación
5	Análisis parcial de lo recogido (entrevistas, documentos y observaciones) se realiza los análisis parciales (individuales) y se envía una síntesis a cada uno de los profesores para su revisión.
6	Construcción de los casos particulares
7	Construcción del caso múltiple y comunicación a los protagonistas

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3: Desarrollo del abordaje metodológico de la investigación

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta oportunidad presentamos resultados parciales que emergen del análisis de los casos constituidos por tres (3) profesoras con vasta trayectoria profesional en el ámbito universitario. Organizamos los resultados atendiendo a distintas dimensiones y sub-dimensiones.

En la dimensión profesional, incluimos la formación inicial y continuada centrada en la disciplina; el devenir de la trayectoria profesional orientada a los antecedentes laborales relacionados directamente con su formación profesional; la posición profesional actual; la cultura profesional y los aspectos profesionales desarrollados fuera del entorno universitario.

La dimensión investigación, contempla aspectos vinculados con sus trayectorias como investigadoras, desempeños actuales, concepciones y cultura académica en la disciplina. Esta dimensión y función es en la universidad la más valorada por los miembros de la comunidad académica.

La dimensión de la gestión, recupera espacios del meso y macro-contexto, esto es, a nivel Unidad Académica o Facultad y de la Universidad e Interuniversidades.

La dimensión docente, es examinada desde las categorías generales y las sub-categorías pertenecientes a los componentes del CDC – CDTC: a). Status del CDTC en el conocimiento profesional docente; b). Auto-percepción acerca del uso de las nuevas tecnologías en la asignatura; c). Tipos y frecuencia de uso de las TIC en la enseñanza; d). Visiones sobre los modos de integración del constructo CDTC en la praxis; e). Características centrales de las propuestas de enseñanza y aprendizaje con tecnologías; f). Manifestaciones del CDTC en un ciclo didáctico de la asignatura.

Breve presentación de los casos en estudio

Caso 1 (C1) es una docente experimentada con más de 20 años en el ámbito universitario, profesora en Ciencias de la Educación, a cargo de la *asignatura (A1 - tabla 2)* de modo unipersonal desde el 2005, en calidad de profesora adjunta con dedicación simple. En el Programa UNNE–virtual tuvo a su cargo el diseño y producción de materiales educativos en diversos soportes y fue dictante y tutora de

cursos de grado y posgrado en educación virtual en la Universidad y otros niveles educativos.

Percibe por un lado, que la orientación en *Tecnología Educativa* de la Licenciatura es como un “agregado...sin el peso que debería tener” y por otro, la incipiente investigación en el área en la Facultad.

Entiende la asignatura como área de síntesis y la ubica en la intersección entre lo didáctico-curricular y el campo de las tecnologías, porque su objeto de estudio es la incorporación de la tecnología en la planificación de secuencias didácticas, en función del perfil profesional.

Su trayectoria en el Diseño y Producción de Materiales en el Programa UNNE-Virtual, incidió en la perspectiva de su propuesta pedagógica, “...teniendo en cuenta además, la articulación con las otras de la orientación, fui profundizando lo que es el análisis didáctico, el análisis del sujeto que aprende, el análisis de lo epistemológico”. Por ello, al organizar la misma propone formar profesionales de Ciencias de la Educación con competencias en el asesoramiento de programas de Tecnologías Educativas, diseño y producción de materiales digitales e intervención en estos procesos.

Para aprender a pensar el diseño de materiales didácticos desde una mirada didáctico-pedagógica, plantea el posicionamiento en diferentes roles:

“... como contenidistas... en ese rol para poder escribir el contenido necesitan de conocimientos acerca de lo que implica el proceso de pensar el contenido... como asesores en otras áreas del conocimiento... como capacitadores: un taller de diseño de secuencia de actividades, o re-estructurando, modificando propuestas ajenas”

En el 2016 los alumnos trabajaron asesorando a docentes de diferentes áreas de escuelas secundarias que usaban las tecnologías del Programa Conectar Igualdad sobre el diseño de materiales educativos digitales. Para la capacitación, aportó material digitalizado elaborado por el Ministerio para los distintos niveles del sistema educativo, con la consigna de reformularlos, reestructurarlos, modificarlos convirtiéndolos, por ejemplo, en un material multimedial.

Señala que al posicionarse en diversos roles, los estudiantes ven las relaciones entre tecnología y didáctica del diseño de materiales educativos digitales. Los pone en situación de analizar modos de integrar la tecnología en el diseño y producción de materiales educativos, de armar una propuesta de intervención que recupere el uso de las TIC en escenarios concretos de la futura práctica profesional.

El proyecto áulico sustenta el diseño de materiales propios considerando diferentes tiempos, espacios y soportes del proceso de enseñanza: materiales para el inicio, desarrollo o cierre de las clases; para el desarrollo de contenidos o para su evaluación; actividades extra-clase o para realizar un acompañamiento fuera del aula presencial con propuestas virtuales de trabajo colaborativo, atravesado por instancias de reflexión acerca de los aprendizajes a través de la propia práctica de diseño y producción de materiales para la enseñanza.

Caso 2 (C2) docente experimentada con más de 20 años en el ámbito universitario y como profesora titular -a partir del 2003- con dedicación exclusiva de *asignatura (A5 - tabla 2)* del plan de estudios de los profesorados. Profesora en Ciencias de la Educación, Especialista y Magister en Docencia Universitaria. Docente

investigadora categorizada. Desde 2008 ocupa cargos de gestión en la UA y Rectorado.

Considera que los estudiantes vivencian ambas modalidades como disociadas, sin vincular el “uso de las TIC con el estudio” con preferencia por los textos analógicos.

Las clases presenciales son teórico-prácticas, con desarrollo teórico a cargo de la titular y actividades con las dos auxiliares del equipo. La titular expresa que al poseer conexión a internet, accede al aula virtual en las clases presenciales para trabajar con los materiales estructurados para el abordaje de los contenidos. Destaca que la totalidad de materiales digitalizados (material de lectura, audiovisuales, hipertextos, power point, videos, links, entre otros) están en el aula, facilitando la frecuente consulta.

Menciona que los estudiantes conciben el entorno virtual como repositorio de los materiales de la asignatura. Incorporar los materiales en el aula virtual y facilitar el acceso del alumno mediante variados dispositivos: internet, celulares, pendrive, Tablet y netbook para el trabajo en la presencialidad.

Además, percibe las áreas de formación profesional ligadas a las humanidades como más pegadas al formato libro, al formato impreso. Comenta la experiencia en otras Facultades en cuanto al uso de las TIC en el estudio de los estudiantes, sostiene que el acceso es más espontáneo.

En cuanto a la relación teoría-práctica y el papel de las TIC, manifiesta que los contenidos teóricos están en función de la práctica, lo que varía año a año. Tipos de recursos, de medios se coloca el énfasis para arribar a una propuesta final.

Los contenidos disciplinares incluyen una fundamentación inicial desde múltiples perspectivas (filosófica, antropológica, sociológica) para ubicar el campo de la Tecnología Educativa. Luego, se aborda lo didáctico: organización de la clase e incorporación de medios y materiales en la misma; algunas problemáticas contemporáneas en relación con las tecnologías, a saber: los nuevos alfabetismos, distintos niveles de acceso a las TIC, etc., con foco en la perspectiva sociocultural. Cierra el proyecto áulico con la parte práctica: propuestas pedagógicas innovadoras con tecnologías, aclarando que el uso de lo informático no tiene que ser entendido como innovación.

Desarrolla una mirada amplia del alcance de la noción de tecnología en educación y en este sentido, considera que en la enseñanza conviven/vivirán materiales analógicos y digitales, además de tener presente el actual contexto de los ámbitos de inserción profesional.

No obstante, el énfasis en el discurso está en las dimensiones disciplinar y didáctica en desmedro de la tecnológica que emerge como apoyatura del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo resalta el valor de la fundamentación teórica en la selección y uso de herramientas, definir el porqué de su uso, dar razones de su selección en el espectro de otras opciones, en qué ayuda y en qué no, a efectos de trascender la implementación como mera novedad. En el mismo sentido, hace alusión al uso de las plataformas Moodle o e-educativa. Sostiene que llevan: “...un uso limitado del aula virtual por el gran número de alumnos inscriptos en la materia... funciona como apoyatura, organizar materiales y visualizar la estructura de la materia...”

Señala que la buena conectividad favorece su trabajo directamente con los materiales del aula virtual “Es un soporte que sustenta prácticas...” Manifiesta que la tecnología no garantiza en sí misma una mejora de los aprendizajes, por ello, se trabaja con la capacidad instalada del conocimiento que tiene el alumno, por ejemplo, analizan y evalúan planificaciones de la Web que incorporan las TIC justificando pedagógicamente su uso. Sostiene que dictar tecnología educativa no es enseñar herramientas de las TIC.

Caso 3 (C3) docente experimentada que se desempeña aproximadamente hace 20 años en la UNNE y en la *asignatura (A2 – tabla 2)*, desde el 2005, con dedicación simple. Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación, Experta en Educación a Distancia (EaD) y Formación Virtual (UNES, España) y cuya tesis doctoral aborda desde una mirada etnográfica el modelo político emergente a partir de la incorporación de la EaD en la UNNE. Se desempeñó como Directora Ejecutiva del Programa UNNE-Virtual (2001-2010) y actualmente como Directora del Área Tecnología Educativa y Referente Jurisdiccional de EaD del Ministerio de Educación de Corrientes. Coordina y dicta cursos de grado y posgrado en TIC y Educación. Docente investigadora categorizada.

No asume la tecnología simplemente como recurso, ni se centra en la transmisión de determinados recursos digitales a incluir en la enseñanza. Sostiene que la selección y organización del contenido disciplinar, responde a criterios que se enmarcan en un enfoque de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje. Asume la asignatura de modo crítico en contraposición a la postura que ubica a las TIC en el centro de la enseñanza. Más allá del contenido disciplinar, destaca la “mecánica de trabajo en clase”, la discusión de éstos y la articulación de actividades presenciales y virtuales, en virtud del perfil profesional y en red con otras asignaturas del área. En sus palabras:

“En EaD, por ejemplo, trabajo uno de sus componentes: los medios de comunicación, uno de ellos tiene que ver con los materiales que se generen, a partir de ahí, me pongo en contacto con M (C1)... para recuperar lo que ven en diseño de materiales, para trabajar específicamente, el diseño de materiales destinados a la EaD. Con otra profesora (Cx) elaboran Proyectos con inclusión de TIC que resignificamos en el contexto de esta materia...”

En cuanto a las características de la enseñanza con TIC, enfatiza que son propuestas flexibles y creativas. Entiende que la creatividad pasa por repensar hábitos, normas y pautas propias de la enseñanza tradicional, produciendo un quiebre con el fin de ir combinando, como en su asignatura, lograr que los estudiantes atraviesen por una experiencia a distancia:

“Que salgan un poco de la lógica del aula de ladrillos, de la hora de clase. Desde ese lugar, a mí me parece que las propuestas de enseñanza y aprendizaje que incluyen tecnologías tienen que romper con estos formatos tradicionales y permitir romperlos...”

Propone una hoja de ruta en función de la bi-modalidad. En los presenciales exhibe un uso moderado del power point y privilegia el aula virtual como estrategia que potencia la interacción profesor-alumnos, estudiantes entre sí; las relaciones con el contenido, el trabajo colaborativo y la producción colectiva de conocimiento. Dispone de la sala de informática para trabajar múltiples recursos digitales e invita a expertos en Tecnología Educativa a participar en las clases y a egresados de la carrera, lo que los ayuda a comprender las lógicas subyacentes, por ejemplo, de un Licenciado en Sistemas y de Ciencias de la Educación.

La relación teoría –práctica con TIC se visibiliza en la totalidad de los componentes curriculares, en su asignatura considerada muy dinámica y cambiante.

Afirma que existe una relación entre la percepción acerca del manejo de las TIC y los modos de integrarlas, a la vez que estima relevante la actitud de apertura frente a las mismas como también, la predisposición al cambio e innovación de los docentes y las condiciones del contexto institucional.

Los casos en análisis

Agrupamos las dimensiones de análisis en tres niveles: macro (Lineamientos políticos en torno a las TIC en la Universidad), meso (Departamento de la Unidad Académica) y micro (carrera de grado), con la finalidad de visibilizar las relaciones entre los factores personales, profesionales e institucionales en la génesis de condiciones de posibilidad para la integración curricular de las TIC y la innovación en las aulas universitarias y particularmente, en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

En el Caso 1 fuerte visibilidad de las TIC en las instancias presenciales en desmedro de lo que ocurre en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. No obstante, la diversidad de recursos y herramientas que pone en juego para la enseñanza y el aprendizaje, dan cuenta de mayor peso de lo didáctico por sobre lo tecnológico. En las secuencias didácticas no se observa la articulación propia de la bi-modalidad

En el Caso 2, las TIC se visibilizan en ambas instancias de las secuencias didácticas, con un uso más instrumental del aula virtual (de repositorio) y cierta tensión entre teoría y práctica en consistencia con los disímiles perfiles de las profesoras. Las secuencias de enseñanza teórico-prácticas implican un momento de encuadre conceptual a cargo de la titular y un momento de práctica bajo la orientación de las Auxiliares. En este último, se trabaja directamente con el aula virtual como un recurso más para las clases presenciales, por ejemplo, lectura de textos digitalizados, análisis de materiales audiovisuales y guía de trabajos prácticos. Al igual que en el Caso 1 si bien la bi-modalidad no asume las características que la singularizan, al aula virtual se le asigna un estatus de repositorio y de recurso didáctico.

En el Caso 3 hay una integración curricular de las TIC en la que la bi-modalidad se aprecia en la continuidad y articulación en las secuencias didácticas de instancias presenciales y entorno virtual. Por otra, usa las múltiples secciones y funciones, diversidad de herramientas digitales, software, tutoriales, con instancias de reflexión y metacognición respecto del uso del aula, sus potencialidades y limitaciones. Se apunta a la apropiación de las TIC, a su uso situado y contextualizado. Se observa una integración disciplinar transversal, en el que el aprender es visible y las TIC se tornan invisibles. Coherencia en la praxis, donde la teoría es acción, consistencia entre discurso y actuación, que deviene de una trayectoria profesional y formación en educación y tecnologías

Como primeras aproximaciones a los casos construidos, postulamos a modo de hipótesis interpretativas que en C 1 y C2, hay un *uso de las TIC*, en el sentido de aprender con ellas, constituyéndose en un medio para mejorar la enseñanza sin cambios profundos en los enfoques y estrategias de enseñanza y aprendizaje (Pelgrum y Law, 2003). Para Sánchez (2003) del nivel intermedio de integración curricular, porque no se apunta a la construcción del aprender. Las TIC tienen una función periférica en el aprendizaje y la cognición (recurso de apoyo en las clases). No obstante, a diferencia del autor, no se trata de un enfoque más tecnocéntrico que pedagógico-didáctico. En consecuencia, operan como mediadoras en la construcción del conocimiento (Buzzi, 2001).

También en el C3, las TIC median la construcción del conocimiento, aunque con un interesante salto cualitativo, ya que hablamos de inserción de las TIC en el currículo, como herramienta de enseñanza y recurso de aprendizaje en Educación a Distancia, con apoyo digital. Desde este lugar, las tecnologías integran los procesos de transmisión y construcción del conocimiento (Pelgrum y Law, 2003).

En términos de Sánchez (2003.), la profesora se ubica en el máximo nivel de integración curricular de las TIC, pues se incorporan las TIC con una evidente articulación de las tres dimensiones del TPACK en el currículo en acción. Hay un uso

invisible de las TIC, el uso situado, centrado en los estudiantes, en la tarea de aprender y en las herramientas tecnológicas en la medida en que potencian estos procesos.

Consideramos que el TPACK es un modelo adecuado tanto para comprender el status de las TIC en las prácticas docentes en el ámbito universitario como para interpelarlas. Interpelación que implica feed-back en el proceso de construcción narrativa de los casos múltiples que nos involucran como investigadores desde otro lugar.

La configuración del CDTC en los casos expuestos

En este punto caracterizamos los procesos de construcción y manifestaciones del CDTC de cada caso presentado.

Respecto del status del CDTC advertimos una gama de significaciones y sentidos atribuidos al constructo, con prevalencia de una incipiente imagen del mismo y tensiones entre el nivel discursivo y las prácticas áulicas a nivel de planificación de las secuencias didácticas y currículo en acción.

En cuanto a la auto-percepción del uso de las TIC en los proyectos de las asignaturas, los docentes denotan por un lado, una reflexión acerca del uso específico de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje y por otro, un uso periférico de éstas con significativo peso en la dimensión didáctica del CDTC.

En torno a los tipos de uso detectamos la coherencia entre éstos y el pensamiento pedagógico y visión que de los procesos de enseñanza y aprendizaje subyace en las prácticas docentes. En todos los casos hay un uso -en mayor o menor grado- de las tecnologías educativas digitales, aunque escasa variedad e incluso limitado en sus alcances, como por ejemplo, entornos virtuales como meros repositorios de materiales.

En lo relativo a la frecuencia de uso de las TIC en la enseñanza se pone en evidencia que la misma está sujeta a factores tales como, el dominio de herramientas tecnológicas por parte de los profesores, o de su auto-percepción, su formación en tecnologías educativas y sus imágenes o visiones en relación con su potencial educativo y del CDTC.

Con referencia a las visiones sobre los modos de integración del CDTC en la praxis docente, hallamos que en la mayoría de los casos las tecnologías son usadas sin intencionalidad de la construcción del conocer y del conocimiento, sin ser un enfoque instrumental o tecnocéntrico. En estos casos la dimensión tecnológica no ocupa un lugar relevante en la estructuración el ciclo didáctico.

Respecto a esto último, emerge una categoría intermedia centrada en la dimensión didáctica o disciplinar- de acuerdo con las áreas de conocimiento o contextos disciplinares-, en las que la dimensión tecnológica aparece como desdibujada. Mientras que en una de las asignaturas, en consistencia con el tipo de contenidos disciplinares y la trayectoria profesional de la docente, el CDTC vertebró el proyecto pedagógico, lo que implica incorporación y articulación pedagógica de las TIC en el aula. Hay un uso situado de las TIC, las que se tornan invisibles – no indistintas- por focalizar la tarea de aprender.

En la propuesta de enseñanza y aprendizaje con tecnologías en esta asignatura distinguimos actividades de aprendizaje basadas en la comunicación, la gestión de información, la aplicación, la evaluación y producción, con alto protagonismo y participación de los estudiantes, potenciando el desarrollo de habilidades y procesos cognitivos específicos. De este modo, la transferencia en la práctica docente de la imagen del conocimiento didáctico tecnológico del contenido sustentada por la profesora, facilita la apropiación de este constructo en los futuros profesores. Estas intervenciones con actividades de aprendizaje productivas, experienciales y/o comunicativas, apoyan el proceso de apropiación de los conocimientos por parte de los/as alumnos/as. Sin embargo, el predominio del uso de las tecnologías asimilativas (apoyo a la exposición) da cuenta de una cultura profesional que aún no ha logrado internalizar el modelo TPACK en la unidad académica.

A modo de cierre

Al analizar el conocimiento didáctico tecnológico del contenido (CDTC-TPACK) en los casos, teniendo presente las dimensiones y sub-dimensiones señaladas, nos muestra que su conformación entre las profesoras no es homogénea y, en ocasiones, emergen tensiones entre lo que dicen y lo que efectivamente logran en la práctica áulica.

También, es posible afirmar que la apropiación de las TIC a las prácticas asume características diferentes según la formación, experiencia y contexto de cada docente.

Interpretamos desde el marco de saberes del CDTC que las imágenes acerca del uso de las tecnologías en la enseñanza, reconstruidas a partir del análisis de los casos, contienen rasgos que nos permiten decir que las TIC aparecen de forma tangencial (Koehler, Mishra y Cain, 2015), al margen de los aprendizajes y no de modo integrado. A su vez, observamos en uno de los casos puntualmente, un nivel de integración curricular con visibilidad en el aprender, donde el entorno virtual constituye un potenciador de la propuesta pedagógico-didáctica en lugar de banalizarla (Litwin, 2005), pues los contextos de uso de las TIC generan dinámicas de innovación y mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2011).

Además, reflexionamos sobre las visiones e imágenes que emergen del estudio de los casos, básicamente ponemos en cuestión el qué y cómo enseñar con tecnologías, apoyados en los aportes de Montes y Ochoa (2006), Coll y Monereo (2008) y Caicedo y Rojas (2014), relativos al análisis del uso de las TIC en el aula universitaria, retomamos la diferenciación: uso protagónico cuya función central es el almacenamiento y entrega de información, valoradas en sí mismas como elemento innovador y transformador de las prácticas educativas, lo que lleva a su modernización y mejora. De un uso secundario, las tecnologías son consideradas como uno más de los elementos de los procesos educativos, la transformación y mejora no residen en ellas, devienen de los planteamientos didácticos desde los que se planea su utilización. Frente a estos posicionamientos, problematizamos el lugar que ocupa la dimensión tecnológica en el conocimiento profesional docente, reconociendo que las TIC no transforman automáticamente los procesos educativos sino que alteran sustancialmente el contexto en el que tienen lugar éstos, las relaciones entre docente-estudiantes y los contenidos.

Consideramos, finalmente, puntos abiertos para integrar en futuros análisis, como elementos que también son influyentes en la configuración del CDTC. Uno, referido a cierta percepción de las TIC como medios que no sólo transmiten información y hacen de mediadores entre la situación y los sujetos (docentes y estudiantes) que las utilizan, sino que al mismo tiempo son sistemas simbólicos que desarrollan habilidades cognitivas específicas. Otro, relativo a las actitudes que el docente adopta frente a las TIC, rechazo-sumisión-aceptación-apertura.

BIBLIOGRAFÍA

Angeli, C. y Valanides, N. (2009). "Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK)". *Computers & Education*, 52 (1), 154-168.

Arancibia, M.; Soto, C. y Contreras, P. (2010). "Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las TIC asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje". *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 23-51.

Buzzi, C. (2001). *Nuevos desafíos a la práctica docente. La tecnología informática como material curricular computacional*. Río Cuarto: Mimeo de Tesis de Especialidad.

Cabero, J. (2014). *La formación del profesorado en TIC: Modelo TPACK*. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla, <<https://www.researchgate.net/publication/266733957>> [Consulta: octubre, 2017]

Caicedo, A. y Rojas, T. (2014). "Creencias, conocimientos y usos de las TIC de los profesores universitarios". *Educación y Educadores*, 17(3), 517-533.

Chan Núñez, M. (2016). "La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas". *Revista de Educación a Distancia*, 48(1). <<http://www.um.es/ead/red/48/chan.pdf>> [Consulta: sept. 2017].

Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro; J. Toscano y T. Díaz (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp.115-125). España: OEI y Fundación Santillana.

Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.

Ertmer, P. (2005). "Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?" *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.

Esteve, J. (2004). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Flores, F. y Demuth, P. (junio, 2015). *Construcción del conocimiento didáctico tecnológico del contenido en equipos de asignaturas universitarias. Revisión de la literatura*. Ponencia presentada al X Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología. Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes Capital, Argentina.

García-Valcárcel, A. y Daneri, M. (2008). La integración de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza universitaria: cómo afrontan los profesores el cambio al espacio europeo de educación superior. En R. Roig (dir.). *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual*. (pp. 129-166). Marfil: Alcoy.

- Gewerc, A., Pernas, E., y Varela, J. (2013). "Conocimiento tecnológico – didáctico del contenido en la enseñanza de ingeniería informática: un estudio de caso colaborativo con la perspectiva del docente y los investigadores". *Docencia Universitaria REDU*, 11, 349-374.
- González, N. (2017). "Influencia del contexto en el desarrollo del conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) de un profesor universitario". *Virtualidad, educación y ciencia*, 14(8), 42-55.
- Graham, Ch. (2011). "Theoretical considerations for understanding Technological Pedagogical content knowledge (TPACK)". *Computers & Education*, 57, 1953-1960.
- Hew, K. y Brush, T. (2007). "Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research". *Educational Technology Research and Development*, 55, 223-252.
- Koehler, M. & Mishra, P. (2007). "Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge". *Teachers College Record*, 6(118), 1017 – 1054.
- Koehler, M., Mishra, P. y Cain, W. (2015). "¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)?" *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (6), 9 -23.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. y Ashwin, P. (2006). "How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context". *Studies in Higher Education*, 31 (3), 285-291.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Argentina: Amorrortu.
- Lueddeke, G. (2003). "Professionalising Teaching Practice in Higher Education: a study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'". *Studies in Higher Education*, 28 (2), 213-228.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea
- Marcelo, C., Yot, C. y Mayor, C. (2015). "Enseñar con tecnologías digitales en la universidad". *Comunicar*, 23(45), 117-124.
- Marcelo C.; Yot C. y Perera R. (2016) "El conocimiento tecnológico y tecnopedagógico en la enseñanza de las ciencias en la universidad. Un estudio descriptivo". *Enseñanza de las ciencias*, 34(2), 67-86.
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference* (pp. 2214 – 2226). USA: Chesapeake.
- Montes, J. y Ochoa, S. (2006). "Apropiación de las tecnologías de la información y comunicación en cursos universitarios". *Acta Colombiana de Psicología*. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890209>> [agosto, 2017].
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (comp.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-234). Buenos Aires: Gedisa.
- Pelgrum, W. & Law, N. (2003). *ICT in education around the world: Trends, problems and prospects*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Roig R. y Flores, C. (2014). "Conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinario del profesorado: el caso de un centro educativo inteligente". *EDUTECH, Revista Electrónica*

de *Tecnología Educativa*, 47. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec47/n47_Roig-Flores.html> [sept. 2017].- Salinas, J. (2004). "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1), 2-29.

Sánchez, J. (2003). "Integración curricular de las TIC: conceptos e ideas. *Revista Enfoques Educativos*", 5(1), 51-65.

Schmidt, D., Baran, E., Thompson, A., Mishra, P., Koehler, M. y Shin, T. (2009). "Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*", 42(2), 123-149.

Shulman, L. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15(2), 4 -14.

Shulman, L. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". *Harvard Educational Review*, 57(1), 21-33.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Trigwell, K. (2002). "Approaches to teaching design subjects: a quantitative analysis, design and communication". *Studies in Higher Education*, 1, 69-80.

Valverde, J., Garrido, M., y Fernández, R. (2010). "Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación*". *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1).

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. California: Sage.



RELACIÓN CON LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: TODO DEPENDE DEL
CRISTAL CON QUE SE MIRE

RELATIONSHIP WITH FAMILIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: EVERYTHING
DEPENDS ON THE GLASS WITH WHICH YOU LOOK

Gabriela Alejandra Fairstein¹

Fecha de recepción: 28-06-2017

Fecha de aceptación y versión final: 29-09-2017

Resumen:

El trabajo analiza aspectos de la relación entre los educadores y las familias en la educación infantil. Se cuestiona, en particular, si es válido considerar que ambos actúan "como socios". Para ello, se analizan las asimetrías entre institución y familias así como ciertos obstáculos y resistencias a la confianza y valoración mutua. Se entiende que tales condiciones para el trabajo en conjunto no vienen dadas sino que representan un escenario a construir por los educadores. En función de ello, se señala la necesidad de cuestionar las narrativas y los modelos conceptuales a través de los cuales pensamos a las familias y nos pensamos en relación con ellas. Con tal fin, se recuperan dos herramientas de análisis de las prácticas que permiten revisar estas cuestiones: cuatro narrativas acerca de "por qué y para qué las familias envían a los niños al Jardín" y un modelo de triángulo pedagógico para la educación infantil alternativo al que subyace en la escuela básica.

Palabras clave: relación familia-escuela; educación infantil; formato escolar.

Abstract:

This paper analyzes aspects of the relationship between educators and families in early childhood education. It is questioned, in particular, if it is valid to consider that both act "as partners". To this end, the asymmetries between institutions and families are analyzed, as well as certain obstacles and resistance to mutual trust and appreciation. It is understood that such conditions for joint work are not given, but represent a scenario to be constructed by educators. Based on this, the need to question the narratives and the conceptual models through which we think about families and think about them is pointed out. To this end, two tools of analysis of practices that allow reviewing these issues are recovered: four narratives about "why and for what families send children to the Kindergarden" and a model of pedagogical triangle for childhood education alternative to which underlies the basic school.

Key words: relationship family-school; early childhood education; school format.

¹ Lic. Ciencias de la Educación y Tesista de Doctorado (Universidad de Buenos Aires), Mg. Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de Barcelona), Prof. Educación Preescolar, Guía Montessori AMI. Profesora en la Universidad de Buenos Aires y FLACSO-Argentina, Investigadora UBACyT, Miembro de la Comisión Directiva de OMEP – Argentina, Fundadora de los Jardines Maternales de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y del Colegio Público de Abogados de la capital Federal (Argentina). Domicilio: Av. Cabildo 1547 3ero 10. (1426) CABA, Argentina. Teléfono: +5411 4785 2742. Correo electrónico: gfairstein@gmail.com

Introducción

En este trabajo nos proponemos continuar con una temática que nos ha ocupado anteriormente: la relación entre educadores y familias en la educación infantil. Como se analizará, se trata de un aspecto poco atendido de este nivel educativo, a pesar de su relevancia para la tarea. En una primera parte, nos proponemos analizar las condiciones y obstáculos para el desarrollo del tan mentado “trabajo en conjunto entre institución y familia”. Como argumentaremos, esta idea descansa sobre algunos supuestos que es necesario revisar para evitar que funcionen como trabas en la comunicación y la co-operación. Esto nos conducirá a prestar atención a las narrativas y modelos conceptuales a través de los cuales se concibe a las familias y se piensa la relación con ellas en la educación infantil. Para ello, en la última parte del trabajo, recuperamos dos herramientas de análisis presentadas anteriormente que han resultado de utilidad para la reflexión sobre tales aspectos: cuatro narrativas acerca de “por qué y para las familias envían a los niños al Jardín” y un modelo de triángulo pedagógico para la educación infantil alternativo al que subyace en la escuela básica.

La relación familia – institución: tan presente como ignorada

La relación entre la institución y la familia constituye un aspecto sustancial de la tarea pedagógica en la educación infantil pero que suele quedar muchas veces solamente enunciada a nivel declarativo sin ser objeto de análisis y conceptualización específicos (Pulpeiro, 2011; Soto, 2011). Su importancia radica, por un lado, en el hecho de que trabajar en la atención de niños pequeños implica comprender a ese niño o niña en el marco de la familia a la que pertenece. Es decir, nuestro objeto de trabajo es el niño y su familia; lo que sucede en el hogar no es ajeno al educador o educadora infantil. Por otro lado, la propia tarea en educación infantil nos obliga a una comunicación constante con las familias de los niños, ya que ambas agencias – institución y familia- nos dedicamos a su cuidado y educación. Ello determina una necesidad de intercambiar información, que se concreta tanto en espacios formales, como cuadernos y reuniones, cuanto informales, como los momentos de entrada y salida del establecimiento.

El lugar que ocupa la relación con las familias en la tarea cotidiana de los educadores infantiles puede apreciarse tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Cuantitativamente, alcanza con prestar atención al porcentaje de tiempo que dedicamos a ocuparnos y preocuparnos por cuestiones relacionadas con las familias. Cualitativamente, cabe observar que es este uno de los temas que genera más inconvenientes en el trabajo cotidiano, incluso más que el trabajo con los niños. De hecho, el tema de las familias ocupa un lugar central en las inquietudes que se plantean en reuniones y supervisiones, proporcionalmente mayor al que se le otorga cuando se planifica la tarea.

Sin embargo, la relación institución – familia constituye un asunto abordado de manera intermitente en los ámbitos de reflexión pedagógica, ya sea en la formación profesional, en los lineamientos oficiales y en la planificación institucional. Si bien hay trabajos importantes en el ámbito académico como el de Siede (2015) y el tema es abordado en documentos curriculares (Moreau y Windler, 2010), el eje se coloca en forma casi exclusiva en el trabajo directo con los niños, lo que conduce a brindar escasa atención a este otro aspecto sustantivo de la tarea pedagógica. De manera que la relación con las familias se aborda mucho más desde el sentido común y las tradiciones institucionales que desde un marco teórico que lo conceptualice. En síntesis, su escasa atención, combinada con su presencia constante sobrevolando la tarea diaria, resaltan la necesidad de trabajar el tema.

En síntesis, la relación con las familias en la educación infantil es una dimensión tan importante como desatendida, un aspecto tan presente como silenciado, y que justamente por eso, irrumpe en la tarea cotidiana, generando preocupación o malestar. Ello conduce a que el tema no sea vislumbrado como relevante y por ende, no sea anticipado en forma suficiente: no se planifica ni se discuten los modos de trabajar con las familias (o se lo hace mucho menos que lo necesario) Obviamente no nos referimos a planificar cuántas reuniones, informes o clases abiertas se realizarán, sino a generar espacios institucionales para pensar conjuntamente aspectos cualitativos de la relación con las familias. Cuestiones como por ejemplo: ¿Cómo se le habla a los padres? ¿Cómo se los escucha? ¿Cómo deben posicionarse los educadores ante las familias? Y yendo más allá, ¿cómo se hace para escapar de la encerrona de juzgarlos o sentirse juzgados?

Estas son algunos de los interrogantes que motivan este trabajo, y si bien no se ofrecerán respuestas acabadas, pretendemos aportar herramientas para pensar esta dimensión de la tarea docente en la educación infantil. A lo largo del texto, nos referimos alternativamente a las instituciones y los educadores, habida cuenta de que esta problemática constituye una cuestión que interesa y que se aborda tanto a nivel institucional como individual.

Rasgos particulares de la relación con las familias en la educación infantil

Comencemos apuntando algunos rasgos diferenciales de las madres y padres “de infantil”, que no hallamos en otros niveles educativos. Como señala Blejmar (2005) las madres y padres “de jardín” son diferentes de los padres “de primaria” o “de secundaria”. ¿En qué aspectos son distintos?

El primer rasgo a destacar es que, con el ingreso de los hijos al sistema educativo, los adultos ocupan por primera vez esta posición institucional. Esto implicará que deben realizar aprendizajes relativos al rol, como, por ejemplo, qué demandas pueden formular y cuáles no, qué expectativas depositar en la institución, qué obligaciones y compromisos deben asumir, etcétera. Pero, como todo aprendizaje

lleva tiempo, será la etapa de tránsito por la educación infantil el período en que estos adultos estarán familiarizándose con el rol. La consecuencia, entonces, es que las y los educadores de este nivel, a diferencia de sus colegas de primaria o secundaria, trabajan con padres y madres que están ocupando un rol que aún no conocen bien. Incluso, en qué medida la institución debe asumir la tarea de acompañar y conducir este aprendizaje es una pregunta que solo aparece en este nivel educativo.

Este es un primer rasgo importante que nos ayuda a entender algunos de los conflictos que suelen suscitarse en educación infantil entre padres y docentes: los educadores esperan, de esos otros adultos, ciertos comportamientos que consideran obvios y naturales; sin embargo, los padres y madres no responden a esta expectativa porque aún no han internalizado las pautas y normas del manejo institucional.

Un segundo aspecto diferencial en la educación infantil, sobre todo en los primeros años, radica en que, familia e institución comparten la tarea, aún cuando este compartir no se haga explícito ni se acuerden los objetivos y principios que la guían. Como señala Mayol Lasalle (2005), “los padres y los educadores comparten la función de socialización en lo atinente a la constitución de modelos de identificación y como portadores de las metas, los ideales y los valores culturales” (op. cit. p. 111). De manera que en la educación infantil, los límites entre los roles educativos de familia y educadores aparecen quizás menos nítidos que en otros niveles educativos.

Ahora bien, este rasgo conduce a que, en la educación infantil, exista el riesgo de una superposición de tareas entre familia y escuela, sobre todo en los primeros años. De hecho, en la escolaridad básica sería posible hablar de una suerte de “división” de la tarea educativa, en virtud de la cual los padres no enseñan en su casa los contenidos escolares (por ejemplo, matemáticas o geografía) En cambio, en la educación infantil encontramos muchas más áreas de aprendizaje en las cuales la tarea educativa de padres y docentes se superpone (por poner solo algún ejemplo, el desarrollo del lenguaje o la adquisición de hábitos de higiene) (Fairstein, 2005b)ⁱⁱ

¿Familia e institución pueden ser socios?

Estas pinceladas iniciales nos permiten caracterizar a la educación infantil como un espacio en donde la relación familia-institución asume rasgos diferenciales. En aras de dar cuenta de esta especificidad, un modelo explicativo usual entiende que educadores y familia actúan como “socios”, principalmente cuanto menores son los niños. El hecho de que se compartan tareas educativas abona esta perspectiva: docentes, junto con padres y madres, co-trabajamos en la educación de los pequeños. Es en virtud de esta labor compartida que los convocamos a reunirnos y nos proponemos aunar criterios entre ambas partes, con mucha más frecuencia que lo que ocurre en otros niveles educativos.

En un trabajo ya clásico, De León, Malajovich y Moreau (2001) apuntan: “para desarrollar la tarea educativa con los niños, fundamentalmente en estas edades, es preciso que los adultos significativos para ellos, es decir, el docente y la familia, aúnen criterios y esfuerzos [...] Sin embargo, qué ingenuos seríamos si supusiéramos que esta relación está exenta de problemas y conflictos” (op.cit; pp.97)

En las páginas que siguen, pretendemos, justamente, analizar estos obstáculos. Para ello, nos proponemos el ejercicio de cuestionar el modelo explicativo que concibe que institución y familia actúan “como socios”. ¿Es la analogía más adecuada para dar cuenta de esta relación, o por el contrario, la idea de “socios” conduce más bien a la confusión de los papeles de cada uno? Anteriormente hemos planteado esta duda, considerando que “esta posición corre el riesgo de establecer una simetría, una equivalencia entre institución y familia que no es tal, desconociendo la clara asimetría que existe entre ellas” (Fairstein 2015; p.29) Vamos a profundizar esta idea a través de interrogarnos por las condiciones que requiere una tarea desarrollada entre socios y por los obstáculos y resistencias que podemos encontrar.

Asimetrías entre familia y escuela infantil

Al analizar este aspecto, advertimos que estamos proponiendo una asociación, un trabajo en conjunto, entre dos agencias educativas, institución y familia, que son en realidad, muy diferentes entre sí. Si bien ambas se ocupan de la educación, crianza y socialización del niño, encaran este objetivo desde posiciones diferentes y llevan a cabo acciones distintas desde miradas propias. La institución cuenta con conocimientos especializados y experiencia pedagógica, que le permiten actuar de un modo informado y razonado en relación con el niño. En cambio, no pueden darse por supuestas la misma racionalidad y posición informada en las familias – o en cada familia-. Asimismo, también es muy diferente el vínculo de la institución y familia con cada niño en particular así como los derechos y obligaciones que asumen frente a ellos y entre sí. Todas estas cuestiones implican incluso diferencias en cuanto al propio reconocimiento de la necesidad e importancia del trabajo conjunto.

Releyendo el párrafo anterior, lo cierto es que todas estas distinciones parecen bastante obvias y de sentido común. ¿Por qué resulta necesario tematizarlas y analizarlas? Desarrollaremos cada una de estas dimensiones de la asimetría para entender cómo muchas de ellas quedan encubiertas cuando postulamos la idea de que familia e institución actúan como socios.

- asimetría en cuanto a *conocimientos y experiencia acerca de cuestiones de educación infantil y crianza.*

La institución y los docentes son profesionales especializados en cuestiones de educación y crianza. Conocimientos provenientes de diversas disciplinas, así como la experiencia acumulada dan cuenta de un caudal para encarar la labor educativa, muy diferente de cómo lo hacen las familias. Si bien este punto es evidente –y no se pretende que las familias posean esta formación- vale la pena resaltarlo porque el sentido común suele abonar posiciones que desvalorizan el conocimiento pedagógico: ya sea cuando se proclama que la crianza de los propios hijos (o nietos o sobrinos) aporta unos saberes superiores como cuando se pregona que “la pedagogía es pura teoría alejada de la práctica”. Frente a esto, hace falta recordar y resaltar que la institución y los educadores poseen un saber experto, que proviene no solamente de tematizar la práctica, sino principalmente de desarrollar una reflexión teórica sobre ella.

Es interesante también destacar que este punto casi no es cuestionado en otros niveles educativos. La educación infantil aparece, muchas veces, a los ojos del sentido común, como una tarea más ligada al quehacer doméstico que al profesional. La especificidad y científicidad de la labor educativa en la primera infancia es un aspecto difícil de visibilizar en la sociedad y por ello, uno de los principales problemas que enfrentamos los educadores a la hora de legitimar nuestra actividad frente a las familias. Esta realidad, lejos de conducirnos a la queja o a culpar a quien sea portador de esta representación, constituye un dato que debe tenerse en cuenta para analizar la relación con las familias en la educación infantil.

De todos modos, es cierto que colocar a la familia y el centro educativo como socios no necesariamente supone ignorar esta asimetría ya que, en una asociación, cada una de las partes podría contribuir de manera diferente a la labor conjunta. Sin embargo, no deja de ser importante destacar la diferencia a efectos de ponderar los aportes de cada actor así como sus consecuencias en relación con los otros planos de la comparación.

- asimetría en cuanto al conocimiento de *cada niño en particular*

Esta dimensión de la asimetría se refiere a qué lectura y mirada hacen familia e institución sobre cada niño. La afirmación “quien mejor conoce al niño es su mamá” establece a priori unos parámetros muy cuestionables, ya que lo central de la comparación no radica en la cantidad de niños, en el lapso de tiempo que se comparte o en la diversidad de actividades que se desarrollan en cada ámbito. Es la emocionalidad que entraña el vínculo en cada caso lo que establece una diferencia insoslayable entre familia e institución. Si bien esta afirmación resulta obvia cuando se la plantea de esta manera, no parece siempre ser reconocida en la vida cotidiana de las instituciones, cuando se pretende que madres y padres acepten con beneplácito señalamientos relativos al niño o niña.

La mayor distancia emocional y la menor implicación personal de los educadores ante las problemáticas particulares de los niños es lo que marca una diferencia sustantiva con la familia. Frente a cualquier tipo de situación que se presente en el centro educativo, para madres y padres resulta muy difícil comprender el punto de vista del profesional: no hay más que pensar en los casos en que el niño se lastima o protagoniza una situación de agresión con otro, los cuestionamientos a la atención que a le brindamos, las dificultades para reconocer un problema en el niño, etcétera.

La diferencia en este aspecto resulta entonces mucho más relevante que la anterior. Aquí no se trata de reconocer en el otro unos saberes y experiencia diferentes de los propios. Más bien, la posibilidad de ponerse el lugar del otro para comprender su perspectiva es dificultosa para ambas partes y, en realidad, “casi imposible” en el caso de las familias. Para profundizar esta idea, avancemos hacia la siguiente dimensión.

- asimetría en cuanto a *objetividad y racionalidad* en la tarea.

Esta dimensión de la asimetría es, en parte, deudora de la anterior y, como veremos, es la que, en verdad, marca la profesionalidad del educador frente a las familias. Una madre o padre puede tener muchos conocimientos (incluso ser profesional de la educación) pero frente a su propio hijo o hija no podrá actuar con la misma objetividad y racionalidad que el educador. Es decir, si bien se comparte la labor educativa hacia el niño, el diferente grado de implicación personal y la distancia que cada uno puede tomar frente a la tarea y al niño determinan una asimetría insalvable.

En el caso de la institución, el conocimiento, la experiencia y la distancia emocional permiten una objetividad y racionalidad en la tarea que la torna cualitativamente diferente de las familias. Incluso frente a la misma tarea desarrollada (por ejemplo actividades de crianza) las familias solamente “las actúan” mientras que los educadores, además, las tematizan y conceptualizan. La institución promueve la reflexión sobre la tarea, lo que permite tomar distancia y analizar las propias prácticas. Incluso, la organización institucional, usualmente jerárquica, genera espacios de supervisión y observación sobre el desempeño, y esto también contribuye a que sea más objetivo y racional.

Pero además la institución no solo puede analizar con mayor objetividad su propia tarea sino incluso comprender cómo la ve la otra parte. Este aspecto es lo que permite a los educadores comprender la perspectiva de las familias: ponerse en el lugar del otro no solo es más factible para el docente, sino que es una exigencia de su

trabajo y una de sus competencias profesionales. Como decíamos, esta dimensión de la asimetría es la que marca la desigualdad ineludible entre institución y familias: la objetividad y racionalidad en el desarrollo de la labor educativa es, en definitiva, lo que distingue al profesional de la educación.

- asimetría en cuanto a los *derechos y obligaciones* en relación con los niños.

En relación con este aspecto, es obvio que los derechos y obligaciones de familias e instituciones en relación con los menores son claramente diferentes. Queda claro que entre ellas se establece un contrato legal, en virtud del cual asumen obligaciones y adquieren derechos determinados y diferentes para cada una. Sin pretender explayarnos sobre cuestiones legales, probablemente sea esta dimensión la que principalmente nos impide considerar “socios” a la familia y el centro educativo, ya que este tipo de relación es objeto de estudio y regulación en este campo. Desde las ciencias jurídicas, se considera que “los socios están, en la sociedad, en posición de igualdad de deberes y, por consiguiente, de derechos” (Enciclopedia jurídica, s/f)

Pero no hace falta tanto tecnicismo: en la vida cotidiana de las instituciones, la asimetría en la dimensión legal se torna patente toda vez que el centro educativo se erige como garante de los derechos del niño: por ejemplo, cuando los educadores deben actuar frente a situaciones familiares anómalas o en que esté en juego el interés principal del niño. En tales casos, la asimetría es total ya que el centro educativo asume un rol de vigilancia respecto de las familias.

Por último, en virtud de esta asimetría jurídica es que el centro educativo puede imponer y requerir de las familias el acatamiento de determinadas reglas, incluso con la potestad de colocar sanciones (reales o simbólicas) frente a su no cumplimiento.

- asimetría en cuanto al *reconocimiento de la importancia del trabajo conjunto*.

Llegamos así al último aspecto de la comparación. Si considerásemos que centro educativo y familia funcionan como “socios”, el primer requisito debería ser que ambas partes estén de acuerdo en ello. Sin embargo, esta es una aspiración de la institución pero no de los padres y madres. Los educadores profesionales reconocen la necesidad e importancia de establecer acuerdos y aunar criterios; las familias no necesariamente lo hacen. Para la institución es un imperativo evitar los mensajes contradictorios y contener los conflictos; los padres y madres pueden no imaginar esta posibilidad.

En síntesis, las familias no saben que el centro educativo espera de ellos un trabajo en conjunto. Aquí la asimetría vuelve a hacerse evidente, ya que los educadores sustentamos esta idea y pretendemos que se convierta en una aspiración compartida. En este aspecto la asimetría se profundiza: la institución tiene el poder para imponer esta forma de relación. Como señalamos antes, en función del contrato implícito con las familias, el centro educativo tiene la facultad de convocar a las familias y requerir su participación institucional, e incluso de sancionarlas si no lo hacen.

Por último, además de la intención y el poder de convocar, la institución tiene las herramientas para conducir la acción conjunta: sabe qué y cómo hacer para lograrlo. El centro educativo puede proponerse en forma explícita o no el lograr que padres y madres comprendan la importancia de co-operar. Pero en cualquier caso, sea como objetivo institucional o no, será tarea de los educadores lograr que la idea de ser socios en la educación de los niños se convierta en una aspiración compartida y que las familias efectivamente colaboren en el desarrollo de la tarea en común.

Resistencias y obstáculos para el trabajo conjunto entre institución educativa y familia

Pasaremos ahora a analizar una segunda cuestión: una provechosa “asociación” para el trabajo en conjunto supone que este se apoye en la confianza mutua y valoración de la acción de la otra parte. Sin embargo, esta es una condición difícil de cumplir y la experiencia pone de manifiesto importantes resistencias y obstáculos. Entre ellos señalemos los siguientes:

- Que las familias desconfíen de la institución.
- Que las familias se sientan juzgadas por la institución
- Que los educadores desconfíen de las prácticas de crianza de las familias
- Que los educadores se sientan juzgados por las familias.

Analizaremos cada uno:

- que las familias desconfíen de la institución.

La desconfianza de las familias hacia los centros educativos constituye un fenómeno habitual, que ha acompañado el desarrollo de la institucionalización de la educación desde sus orígenes, pero que se ha profundizado en las últimas décadas. Diversos son los factores que contribuyen hoy en este punto, entre ellos, la crisis del

formato escolar moderno, la desvalorización de la figura docente, el debilitamiento general de la credibilidad en las instituciones. Por otra parte, la proliferación de denuncias de abuso y situaciones de violencia en los centros educativos, amplificadas por los medios de comunicación y las redes sociales, son otros elementos que aportan a ahondar aun más el fenómeno.

Sin embargo, la desconfianza de las familias hacia la institución educativa no es un dato reciente sino que parece ser un rasgo inherente al propio vínculo. Según los especialistas, esta relación se ha configurado históricamente al calor del propio proceso de institucionalización de la educación. Desde la antropología, Neufeld (2010) sostiene que el vínculo padres- docentes ha estado signado desde sus orígenes por una suerte de “vigilancia mutua”, que gobierna los intercambios y las expectativas mutuas. Tanto unos como otros desconfían de la otra parte, en aspectos que van desde sus competencias hasta su calidad moral. Por su parte, Pineau (2001) ha señalado que el proceso de configuración de la escuela moderna trae aparejada, como un resabio de la educación eclesiástica, la representación del educador como un ser idealizado -ejemplo de conducta, la “maestra inmaculada”-. Esta imagen generaría que todo docente real, que se aleja necesariamente de ese ideal, sea objeto de críticas.

Desde una perspectiva psicológica, Defey (2000) analiza el fenómeno haciendo referencia a la rivalidad entre padres y educadores por el amor del niño: “Parecería que una madre que se precie inevitablemente tiene que encontrar algo para criticar en quien comparte el cuidado y crianza del niño. Parecería que un educador que se precie debe estar siempre alerta al fantasma del «rechazo» de los padres respecto al niño. Con el tiempo, uno llega a comprender que esa cierta rivalidad es casi inevitable y responde a los intensos sentimientos y procesos de apego que genera el contacto con niños muy pequeños y que, en definitiva, también tiene un aspecto de protección el hecho de que haya más de un adulto que anhele tener un papel fundamental en la crianza del niño” (op. cit. p. 49)

Pero no por cotidiana y conocida, la conflictividad inherente al vínculo representa un obstáculo fácil de abordar, que además se profundiza cuanto menor es la edad de los niños. En relación con la educación infantil en particular, esta se manifiesta de diferentes maneras: como desconfianza en los beneficios y conveniencia de que los niños asistan a un centro de educación infantil, como desconfianza en la capacidad profesional de los educadores e incluso como desconfianza en su integridad moral. Por ejemplo, en una investigación desarrollada en Buenos Aires, Soto y Violante (2005) encontraron que el jardín maternal es considerado como un “mal necesario” por una porción de padres y abuelos de los niños. Por su parte, Mayol Lasalle (2005) ha observado que el ingreso de los niños y bebés al centro educativo “se ve perturbado por los prejuicios y por cierto rechazo social a esa institución” y que las familias no parecen seguras de esta constituya una buena alternativa (op. cit. p. 104).

- que las familias se sientan juzgadas por la institución.

La fantasía y el temor de ser juzgados por los educadores en su calidad de padres constituyen otro obstáculo muy frecuente para establecer una relación provechosa entre familias e institución. También se trata de un fenómeno inherente al vínculo, acrecentado por problemáticas culturales actuales y más pronunciado cuanto menor es la edad de los niños

En la educación infantil, Mayol Lasalle (2005) señala que “muchos padres, en especial las madres, se sienten juzgados por las maestras, lo que acrecienta su ansiedad hasta hacerla insoportable. El equipo de conducción y las docentes del jardín maternal deberán entonces desarrollar una actitud reflexiva y empática, evitando constituirse en jueces de los padres y tranquilizando especialmente a la madre respecto de sus «competencias maternas», su interés por el niño y el protagonismo de su rol.” (op.cit; p.134) Por su parte, un estudio desarrollado en Montevideo por Betancur (2000) también encontró niveles muy bajos de participación de los padres en los jardines maternas, para no exponerse frente a los educadores.

Este recelo y temor de ser juzgados por la institución responde, por un lado, a los rasgos del propio vínculo. En esta línea Silvia Silberman (2010) señala que el inicio de la escolaridad de los hijos remite a los adultos a su propia experiencia escolar. La institución educativa es un ámbito cargo de juicios y evaluaciones, de modo que “volver a la escuela”, si bien en el rol de padres y madres, reedita el temor y la incertidumbre vividos en la propia infancia.

Pero por otro lado, en la actualidad esto se liga con una sintomatología cultural que excede a la relación con las instituciones educativas. Las dificultades para ocupar los roles parentales, así como para asumir las responsabilidades que implican la maternidad y paternidad, constituyen un elemento central a considerar cuando se analiza el fenómeno. En los últimos años, asistimos a cambios culturales en relación con el ideal de maternidad y paternidad, que generan mayores exigencias a los adultos, al punto de tornarlos inalcanzables. Esto afecta la relación con los educadores dado que “son vistos como los guardianes de ese ideal, aquellos que van a poder detectar si los padres cumplen o no lo que se espera de ellos”. (Defey, op. cit. p.54) En una línea similar, Hochstaet (2011) analiza las dificultades que enfrentan hoy los padres y destaca la falta de pautas claras y estables, la ausencia de interlocutores válidos para estos adultos en ese nuevo rol. Además, los medios de comunicación brindan consejos y orientaciones idealizadas y recortadas de la realidad, que cambian al ritmo de los intereses del mercado. En este marco, los educadores son vistos como fiscales (Hochstaet, 2005)

- que los educadores desconfíen de las prácticas de crianza de las familias

Frente al temor de madres y padres de sentirse juzgados, es cierto que no es tan infrecuente que los educadores se posicionen en jueces respecto de las familias. Si bien hay acuerdo en que la institución debe partir de la aceptación y respeto a las prácticas familiares, esto no siempre sucede, incluso a pesar de las buenas intenciones. Es decir, desde lo declarativo se sostiene la importancia de valorizar a padres y madres en su rol, pero desde las actitudes se transmite una mirada descalificadora. En este sentido, cuando los educadores se quejan de los padres que “les tocaron” –por ejemplo, que son “abandónicos”, que “depositan al niño y se desentienden de su educación”- se están erigiendo en jueces de las familias.

Este fenómeno conduce a prestar atención a las representaciones de los educadores acerca de cómo deberían actuar las familias y acerca del rol del centro de educación infantil hacia ellas. Estas expectativas e imágenes internalizadas son las que actúan, a nivel inconsciente, orientando la acción.

Las expectativas de los educadores hacia las familias y lo que consideran tarea de cada uno son una fuente habitual de trabas y dificultades en la relación con los padres. En este sentido, Marotta (2011) señala que en educación infantil “se producen “zonas de conflicto”, entre aquello que esperan y desean los padres para sus hijos y aquello que las maestras están en condiciones de brindar y consideran que hace a su tarea” (op.cit. p. 73). En un línea similar Nicastro (2011) explica que los malos-entendidos responden a que los educadores atribuyen a las familias una comprensión similar a la propia: “A veces creemos que decimos rutina, y ya todos sabemos de qué hablamos, que decimos período de inicio y con sólo contarle ya el otro entendió y aceptó” (op.cit. p. 14).

Las imágenes internalizadas acerca del ideal de familia también actúan generando actitudes reprobatorias hacia las familias reales. En este sentido, Defey (200) se refiere a la “patología de la idealidad” para explicar que, al igual que los padres, también los educadores están atravesados por modelos culturales idealizados de padre y madre. Estos modelos internos funcionan implícitamente como parámetro de comparación, de manera que las familias concretas quedan desvaloradas en relación con el ideal. En este sentido, el educador se erige en juez de las familias, cuando idealiza un tipo de familia y se queja de los padres que “les tocaron”.

- que los educadores se sientan juzgados por las familias.

Este último fenómeno es más difícil de reconocer pero también se trata de una problemática presente en los centros de educación infantil. Este se explica, por un lado, como contracara del primero que mencionamos, la desconfianza de las familias hacia la institución. En segundo lugar, debe atenderse a ciertos efectos que suele producir el trabajo con niños pequeños en relación con la emocionalidad de los adultos. Ambos factores contribuyen a explicar la posibilidad de que, en mayor o

menor medida, los educadores sientan temor de ser juzgados por esos otros adultos que son los padres y madres de los niños.

En este sentido, hemos mencionado que la relación entre los educadores y las familias está cargada de suspicacias y celos respecto del otro. La “vigilancia mutua” y la rivalidad entre padres y educadores, mencionada más arriba, generan un cierto estado de alerta permanente frente a los potenciales “ataques”. La posibilidad de que esto genere en el educador una sensación de indefensión y temor dependerá tanto de su profesionalidad como de la contención y apoyo que pueda brindarle la institución.

Asimismo, la patología de la idealidad abordada anteriormente, puede conducir también a la sacralización de los padres y madres de los niños, colocándolos en un lugar de superioridad. La idea de que “ellos saben mejor que nadie lo que es bueno para sus hijos”, coloca a los educadores en una posición de subordinación. Ver a las familias como portadores de la verdad con respecto al niño, implica que los docentes se sientan juzgados por ellos.

Esto se relaciona a su vez con la segunda cuestión mencionada: la referida a las emociones que despierta en los adultos el trabajo con niños pequeños y con bebés. En este sentido, puede producirse una identificación con las madres y padres, sobre todo cuando aquellos no están seguros de la decisión de enviar al niño al centro educativo. En tales casos, los propios educadores parecen cuestionar la conveniencia y beneficios de la institución, considerando que se expone a los niños a una institucionalización demasiado temprana. En este sentido, Mayol Laasalle (2005) ha encontrado, en el personal de los jardines maternos, inseguridad y sentimientos de culpa motivados en esta idea.

Por último, en relación con los efectos emocionales del trabajo con niños pequeños, también puede producirse identificación con los niños, lo que genera una re-edición de temores de la propia infancia (Mayol Laasalle, 2005; Fernández, 1994; Pulpeiro, 2011) Esta cuestión está relacionada con la fantasmática o fantasías inconscientes que actualiza en los adultos la labor en la atención de bebés y niños. En esta línea Hochstaet (2005) señala que esta identificación conduce a la impotencia frente a las críticas de los padres y a que estas sean vividas evocando a los propios padres infantiles, de quienes se espera aprobación y reconocimiento.

La paradoja de la relación institución- familia en la educación infantil

Las asimetrías entre familia e institución así como el análisis de los obstáculos y resistencias ponen de manifiesto que las condiciones para el desarrollo de un trabajo en conjunto no se dan en forma “natural”, que no vienen dadas. Por el contrario, el análisis de las asimetrías ha mostrado que se trata, más bien, de una aspiración de la institución, por lo que serán los propios educadores quienes deban construir el

escenario para hacerlo. Como hemos señalado otras veces, “los padres no fueron al profesorado”.

De esta manera, entendemos que, en la educación infantil, las familias ocupan una doble posición:

Como co-laboradores:

➤ familia e institución comparten la tarea educativa que se desarrolla hacia el niño.

Como destinatarios:

➤ la institución brinda orientación a las familias para el desarrollo de la tarea en conjunto.

Lo cierto es que estos dos objetivos entran en tensión y plantean una paradoja. Por un lado, la institución debe colocarse a la par de las familias, lo que supone un vínculo relativamente simétrico. Pero a la vez, los educadores deben situarse en una posición pedagógica, lo que implica de por sí una relación de asimetría (Meirieu, 1998) Anteriormente hemos planteado esto como un dilema: “¿incluimos a los padres como sujetos de educación (educandos) y planificamos para ellos, o los colocamos a la par nuestra y les pedimos que aúnen criterios con nosotros? ¿En el primer caso, los igualamos al niño? ¿En el segundo, les demandamos una racionalidad que a lo mejor no pueden tener?” (Fairstein, 2005b; p. 25)

Esta cuestión resume lo que, en otro trabajo, hemos denominado la paradoja de la relación con las familias en la educación infantil: “Los dos objetivos pueden entrar en contradicción si no se los maneja de manera reflexiva, y con extremo cuidado y seriedad. En muchas ocasiones, el péndulo se inclina para alguno de los lados de la paradoja y el centro educativo termina no logrando llevar adelante sus intenciones”. (Fairstein, 2011. p.83)

En función de estas consideraciones, entendemos que resulta central examinar el modo en que el centro educativo infantil se posiciona frente a las familias. Sin embargo, como señalamos al comienzo, esta cuestión es abordada de manera tangencial en la formación y en la planificación institucional. Ello conduce a que los educadores encuentren pocos espacios para confrontar las representaciones del sentido común que circulan en torno del tema así como para analizar los modelos conceptuales que subyacen en su explicación.

En función de estas consideraciones, en lo que sigue, nos proponemos compartir dos herramientas de análisis que permiten revisar los modos de pensar y pensarnos en relación con las familias en educación infantil. Si bien han sido elaborados en relación con el jardín maternal, sus planteos permiten analizar esta cuestión en la educación infantil en general.

Centros de educación infantil ¿compasivos, reparadores, a medida, terapéuticos?

En trabajos anteriores (Fairstein 2005a; 2011) hemos elaborado un conjunto de cuatro modelos que representan distintas “narrativas” desde la cuales se suele entender la relación entre las familias y los educadores de infantil. Hemos presentado estos cuatro modelos como una hipótesis de trabajo, que funcione como herramienta para que los educadores de infantil puedan utilizarlos para el análisis de las prácticas. Como se verá, cada tipo apunta a modelizar ciertas representaciones del sentido común que suelen actuar en forma implícita entre los educadores, es decir, cada uno constituye una narrativa acerca de la relación institución – familia en la educación infantil. Fueron construidos a partir de la observación de prácticas cotidianas en centros educativos, pero han sido relativamente “estereotipadas” o “exageradas” a efectos de poder analizarlas.

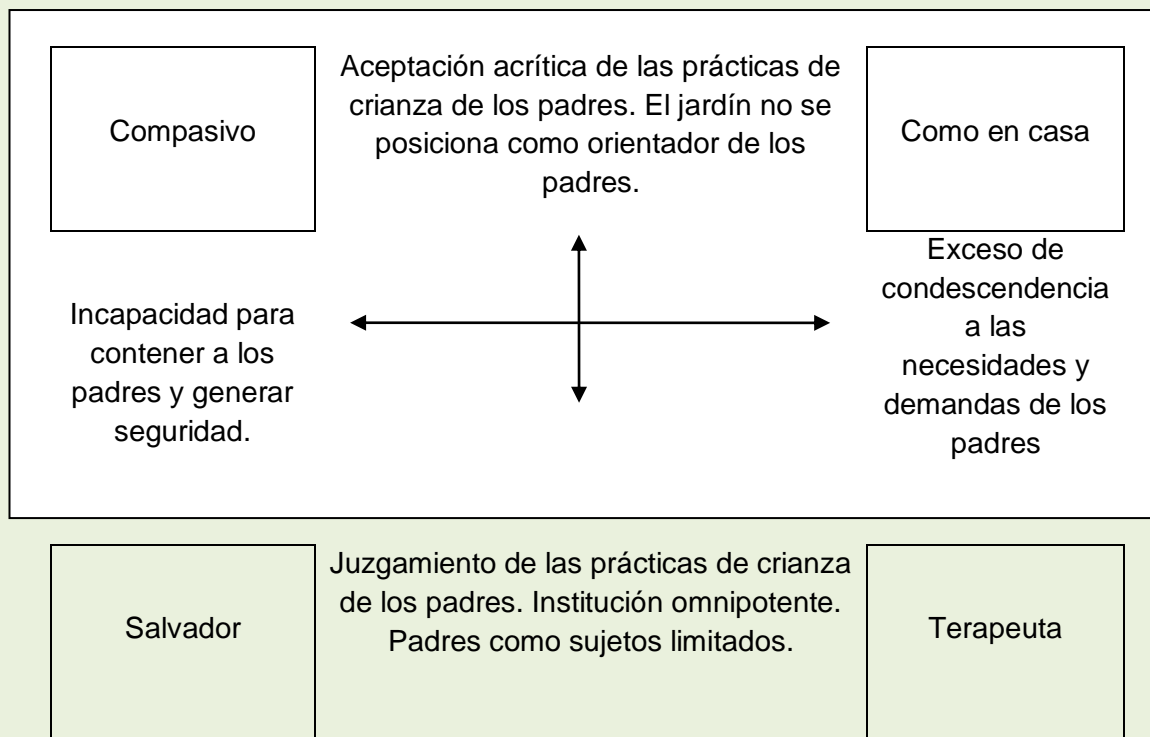
Los modelos se definen en relación con dos cuestiones: cómo se posicionan los educadores infantiles frente a las prácticas de crianza desarrolladas en el hogar, y cómo asumen los roles tanto de contener como de orientar a padres y madres. Si bien estas narrativas no pretenden contemplar todas las posibles comprensiones de la relación familia-institución y no necesariamente se presentan en forma pura en la realidad, representan un espejo para mirarnos y examinar nuestros modos de pensar a las familias y pensarnos en relación con ellas.

Los cuatro modelos de narrativas son:

- Modelo “compasivo”: se evidencia cuando los educadores parecen sentir pena por las familias por tener llevar a los niños al centro educativo. En estos casos, no se logra contener el sufrimiento real que provoca la separación, sino que se lo acrecienta. Asimismo, se dificulta que la institución pueda posicionarse en un lugar educativo hacia las familias ya que queda desvalorizada.
- Modelo “reparador” o “salvador”: se percibe cuando se considera que los padres “depositan” al niño y se desentienden de su educación, y la institución aparece en una tarea reparadora o salvadora. En tales situaciones, la institución se relaciona con las familias desde un lugar reprobatorio y por ello mismo tampoco puede ofrecer contención ni orientación.
- Modelo “como en casa” o “a la carta”: se observa cuando se entiende a la educación infantil como un servicio a la medida de cada familia, bajo la idea de que son quienes mejor conocen al niño. La institución considera que debe adecuarse a las prácticas de crianza familiares. De manera que este modelo si bien no descalifica a las familias también ve limitada su función de orientación.
- Modelo “terapeuta familiar”: se manifiesta cuando la institución, si bien reconoce y asume su función de contención y orientación, percibe a

padres y madres como inexpertos o limitados. El centro educativo se coloca en un lugar superior, rebasando sus funciones y desestimando los saberes y prácticas familiares.

El siguiente esquema resume los cuatro modelos:



(adaptado de Fairstein, 2011)

Como señalamos, estas narrativas no agotan todas las posibles imágenes sobre el vínculo familia – institución, pero pueden funcionar como hipótesis para analizar las modalidades que asumen las instituciones frente a la tensión de la paradoja: entre la necesidad de un trabajo conjunto entre educadores y familia, y el objetivo de orientar a los padres en su rol. Sin dudas, las instituciones se definen desde diversas dimensiones de modo que esta clasificación solo tiene sentido a efectos de analizar esta cuestión en particular.

Por último, fue nuestra intención presentar un conjunto de modelos en donde ninguno apareciera como “el mejor”. Consideramos que cada uno tiene elementos valiosos y otros muy cuestionables. En los cuatro casos, los modelos recogen vivencias y percepciones reales de los educadores, como por ejemplo, la empatía con las familias, la desazón frente a la falta de compromiso, la necesidad de adecuarse a los casos particulares o la percepción de que la institución puede advertir obstáculos en las dinámicas familiares. El problema radica, a nuestro entender, en los marcos de sentido y conceptuales desde los cuales se interpreta el vínculo familia- institución, cuando estos conducen a lecturas parciales y pueden terminar obstaculizando la tarea. En síntesis, el valor de estos modelos estriba en su potencial para funcionar como

herramienta de análisis de estas representaciones del sentido común, que es inevitable (y es esperable) que surjan en el trabajo en educación infantilⁱⁱⁱ.

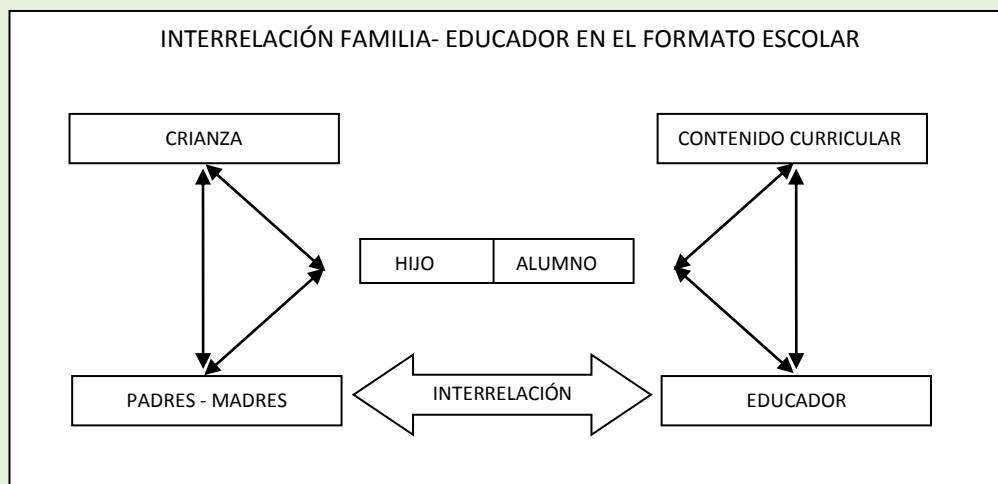
El triángulo pedagógico en la educación infantil

En el apartado anterior hemos cuestionado los marcos narrativos o de sentido desde los cuales se interpreta el vínculo con las familias. Para finalizar, abordaremos a continuación un examen del marco conceptual que usamos para entender esta relación. Es decir, pasaremos a otro plano de análisis, donde discutiremos el modelo explicativo que subyace detrás de nuestra comprensión del vínculo con las familias. El interés por examinar este esquema conceptual deriva de interrogarnos si acaso este no ha sido exportado del modelo escolar, sin adecuarlo a las especificidades de la educación infantil.

En este sentido, Pineau (2001) señala que el formato escolar se convirtió en sinónimo de “pedagógico”, de modo tal que subordinó al resto de las prácticas educativas. En esta línea Terigi y Perazza (2006) consideran que la historia del nivel inicial ha traccionado a la educación infantil hacia el formato escolar y que uno de los rasgos que mayor revisión amerita es el relativo al modo de concebir la relación con las familias. Por nuestra parte, hemos señalado que el esquema conceptual que explica la relación con la familia en otros niveles educativos no resulta adecuado en educación infantil (Fairstein 2005b^{iv})

En un trabajo previo (Fairstein, 2005b) propusimos analizar el vínculo entre familias y educadores a través de reformular el triángulo pedagógico^v que explica las diferentes relaciones educador-aprendiz-objeto. En este sentido, hemos señalado que, en la escuela básica, este triángulo se redefine como relación entre “docente-alumno-contenido curricular”, que se diferencia claramente de la relación “familia-hijo-socialización o crianza”. La “inter-relación” entre familia y docentes se apoya en forma implícita en este modelo.

El siguiente gráfico esquematiza la interrelación:



(esquema adaptado de Fairstein, 2005b)

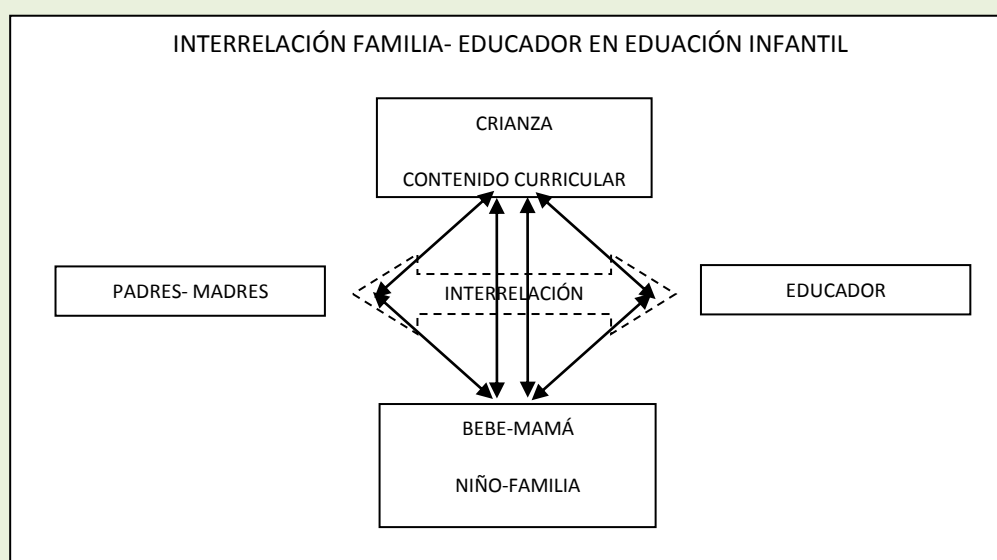
En el trabajo mencionado hemos cuestionado si estas diferencias son tan nítidas en educación infantil como para considerar válido este esquema, o si por el contrario, ameritan revisar su adecuación.

En cuanto al “objeto”, en la educación infantil, la crianza y la socialización se constituyen en contenido curricular (Soto y Violante, 2010; Zabalza, 2000). De modo que este componente marcaría diferencias menos nítidas entre los dos triángulos, en comparación con la escuela básica. Por supuesto, ello no impide considerar como contenidos curriculares a los conocimientos de la educación infantil, en la medida en que han sido objeto de procesamiento didáctico – una selección, secuenciación y organización- a efectos de elaborarlos en un marco curricular^{vi}. Pero en cuanto a su objeto general, la crianza es una acción educativa desarrollada tanto por los docentes como por las familias. Sin dudas, y como ya hemos señalado en este trabajo, las acciones de ambos se diferencian desde otros aspectos, como la amplitud en los escenarios de aprendizaje, el abanico de experiencias que pueden ofrecer, el carácter de la intervención pedagógica, el tipo de estimulación, etcétera, además de la profesionalidad e institucionalización, en los casos que corresponda. Como hemos apuntado ya, el educador posee un conocimiento especializado acerca de la primera infancia y las prácticas de crianza, que le permite actuar de un modo más informado, racional y objetivo.

En cuanto al componente “aprendiz”, la distinción entre los dos triángulos en el modelo escolar se define desde el rol diferente que el niño asume en cada caso. Sin embargo, al analizar la educación infantil advertimos que la capacidad psicológica de asumir roles y reconocerse en ellos no puede atribuirse a los niños pequeños. Si el “ser alumno” constituye “un efecto particular de las prácticas escolares” (Baquero, 1996), un “oficio” que se aprende a través de la cultura escolar (Perrenoud, 1991) en la educación infantil no podemos hablar de “alumnos” en ese sentido.

Pero, ¿podemos definir al aprendiz como “el niño”? En realidad esta definición también sería cuestionable. En los primeros años de la educación infantil, en los que se trabaja con bebés y menores de tres años, el niño se halla en un estado de indiferenciación psicológica respecto de su madre. En este sentido, se ha sugerido que el lugar del aprendiz está ocupado por la díada bebé-mamá (Gutman, 2001) En los siguientes años de la educación infantil, la idea de bebe-mamá es reemplazada, pero aun así la tarea educativa se dirige hacia esa constelación que constituye el niño con su familia.

Estas consideraciones nos llevaron a elaborar un nuevo esquema para comprender las relaciones entre el triángulo pedagógico del docente y el de las familias en la educación infantil:



(esquema adaptado de Fairstein, 2005b)

El esquema presenta dos triángulos diferentes, al igual que en el modelo escolar: el de los padres y el del docente. Pero los dos triángulos se encuentran superpuestos en uno de sus lados ya que ambos desarrollan acciones sobre el mismo “aprendiz” y con objetos coincidentes (si bien, como ya señalamos, encaran este objetivo desde posiciones diferentes y llevan a cabo acciones distintas) La presencia de la mamá o de la familia formando parte de dos elementos (aprendiz y educador) da cuenta de la complejidad de la relación con las familias. La tarea del educador se dirige hacia el “bebemamá” o hacia esa constelación que forma el niño con su familia, pero no hacia el niño dissociado de esos vínculos.

Confrontado con el esquema del modelo escolar, aquí la interrelación entre padres y docentes no es externa sino interna a la relación con el “aprendiz” y con el “objeto”: ello se observa en la línea punteada que atraviesa por dentro a los dos triángulos (y que, en el otro caso, está colocada afuera) En el modelo escolar se

establece una interrelación entre dos relaciones diferentes. La escuela prioriza la relación docente-alumno, y se concibe a la relación padres-hijo como un elemento que puede obstaculizarla o facilitarla. En el caso de la educación infantil, los dos triángulos no se diferencian del mismo modo ni se relacionan del mismo modo.

Por otro lado, en el modelo del formato escolar, familia y educadores se diferencian no solo en el vértice que corresponde al componente “educador”. La distinción entre “contenido curricular” y “crianza” así como la asunción del rol institucional de “alumno” por parte del niño, también confluyen para marcar y legitimar las diferencias entre la acción de cada parte. Sin embargo, en educación infantil, estos dos componentes contribuyen menos a marcar la divergencia. El peso de la diferencia recae principalmente sobre la distinción entre docentes y familias.

En síntesis, este esquema -que sin dudas puede mejorarse- aspira a explicar la interrelación entre familias y educadores en la educación infantil desde una lógica diferente del modelo escolar. Lo hemos elaborado a título de ensayo, no para cerrar sino más bien para abrir la discusión teórica. Se nos podrá objetar que, más allá de las teorías, en la práctica, los buenos educadores de infantil se manejan con las familias de manera clara y fructífera. Estamos de acuerdo. “No obstante ello, consideramos importante compartir estas reflexiones ya que la teoría que se usa no sólo le pone nombre a lo que hacemos; también configura nuestro modo de pensar sobre ello” (Fairstein, 2005b, pp.25)

Profundizar en este esquema conceptual alternativo excedería los límites de esta presentación (y ha sido desarrollado en extenso en el trabajo mencionado)^{vii} Solo nos interesaba poner en evidencia el marco explicativo que subyace en el modelo escolar para la comprensión de la relaciones familia- educadores. Y advertir que cuando utilizamos en forma implícita este mismo esquema en la educación infantil, corremos el riesgo de analizar la cuestión desde un marco poco adecuado. Como hemos señalado, “el que a veces nos cueste entender por qué algunos padres no saben ubicarse, a lo mejor obedece a que lo pensamos desde un modelo conceptual inadecuado” (Fairstein, 2005b, pp.25)

Por último, si el peso de la diferencia recae principalmente sobre la distinción entre docentes y familias, si los componentes ‘objeto’ y ‘aprendiz’ contribuyen menos para diferenciar y legitimar la acción de los educadores frente a las familias, se justifica aún más la importancia marcar las asimetrías entre ambos. Sin embargo, como hemos visto, la idea de socios corre el riesgo de encubrir, en lugar de resaltar, esas diferencias.

A modo de cierre

En este trabajo nos interesó analizar la relación con las familias en la educación infantil. Hemos señalado que se trata de un aspecto menos atendido que otros en la literatura pedagógica del nivel. Entre las posibles causas de ello, hemos señalado que se entiende que el centro de atención lo constituye el trabajo con los niños. Sin embargo, luego de este análisis cabe también cuestionar esta afirmación.

En educación infantil, y sobre todo en los primeros años, cabe cuestionar si es correcto considerar solamente a los niños como destinatarios de la tarea del educador. De hecho, los programas educativos para la primera infancia se definen no solamente por el trabajo directo con los niños sino que se plantean objetivos pedagógicos en relación con los padres y madres (Peralta, 2005; Mayol Lasalle, 2005; Soto, 2011; Waldmann, 2011)

En este sentido, tomar en serio el lugar que ocupa la relación con las familias en la educación infantil requeriría mucho más que un reconocimiento formal de su importancia: supone, más bien colocar en un lugar completamente diferente a la cuestión tanto en la formación profesional como en la planificación curricular e institucional. La relación con las familias ocupa, actualmente, no mucho más que una unidad didáctica en algunas materias de la formación profesional y un apartado accesorio al cuerpo central de diseños curriculares y proyectos institucionales.

Sin dudas, ello supone una redefinición de las propias competencias profesionales de la educación infantil, que contemple en un lugar de relevancia al trabajo con adultos o adolescentes en el rol de padres y madres. Ello permitiría discutir y planificar, desde la política educativa, la provisión de herramientas conceptuales e instrumentales para esta tarea. De lo contrario, se sigue manteniendo librada al sentido común una importante proporción de la labor de los educadores de infantil, con las consecuentes dificultades que acarrea. Incluso es de prever que este aspecto requiera ser atendido aun más en el futuro, a partir del reconocimiento legal de nuevas configuraciones familiares

Bibliografía:

- Baquero R. (1996), *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.
- Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S. (2004), *Los componentes del contenido escolar. Ficha de Cátedra*. Buenos Aires, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Blejmar, B. (2005), *Gestionar es hacer...que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires, Noveduc Libros.
- Camilloni, A. (2014), Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación*, 5, 7,17-32
- Coll, C., Pozo., J.I., Sarabia, B. y Valls, E. (1994), *Los contenidos de la Reforma*. Buenos Aires, Santillana, Aula XXI.
- De León, A., Malajovich, A. y Moreau, L. (2001): *Pensando la educación infantil*. Buenos Aires: Octaedro.
- Defey, D. (2000), "Ser padres y ser educadores hoy". En Organización Mundial de la Educación Preescolar (OMEP), *El Jardín Maternal, un desafío para el siglo XXI. Ecos nacionales del I Congreso internacional de Educación en Jardín Maternal del MERCOSUR*. Montevideo, 49-54)
- Enciclopedia jurídica (s/f): <http://www.encyclopedia-juridica.biz14.com/d/socio/socio.htm>

- Fairstein, G. (2005a), "La relación entre la familia y el Jardín Maternal. Algunos modelos para el análisis", *Revista Novedades Educativas*, 177, 20-23.
- Fairstein, G. (2005b), "¿Cuál es la diferencia entre lo que hacen los docentes de Maternal y lo que hacen los padres? Un análisis del modelo teórico para interpretar la relación pedagógica en Jardín Maternal". *Revista virtual e-Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial*, Año 1, N 1, Recuperado de: http://ieeccleston-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Revista_N1.pdf (17/11/ 2017)
- Fairstein, G. (2009), "«Que el niño logre... ¿Y si el niño no logra?» Problemas y paradojas de la planificación didáctica en Jardín Maternal". En M. Mayol Lassalle (comp.), *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años*. UNESCO – OMEP. Buenos Aires: Ediciones Puerto Creativo.
- Fairstein, G. (2011): "¿Son víctimas, son abandonados, son nuestros patrones o nuestros pacientes? Modelos para pensar relación familia – institución en la educación de la primera infancia". En OMEP (Coord) *Educación Infantil. Estudios y prácticas. Volumen II*. Buenos Aires, OMEP – 12ntes, 81-94.
- Fairstein, G. (2015): "Relaciones entre adultos en el jardín de infantes" *Revista Novedades Educativas*, 296, 26-30.
- Fernández, L. (1994), *Instituciones educativas*. Buenos Aires, Paidós
- Gutman, L. (2001): "Maternar bebés ajenos en el jardín maternal", en *Revista Novedades Educativas 0 a 5. La educación en los primeros años*, Año 4, N 35, 76-91.
- Hochstaet, H. (2005), "La autoridad oculta en el jardín de infantes." *Revista 0 a 5. La educación en los primeros años*, año 8, nº 61, 8-21.
- Hochstaet, H. (2011): Los padres y el jardín. En OMEP (Coord) *Educación Infantil. Estudios y prácticas*. Volumen II Buenos Aires, OMEP – 12ntes. (pp.33-48)
- Marotta, Elizabeth (2011) "El trabajo con las familias de bebés. Tejiendo redes para la crianza compartida.". En OMEP (Coord) *Educación Infantil. Estudios y prácticas. Volumen II* Buenos Aires, OMEP – 12ntes, 81-94.
- Mayol Lassalle, Mercedes (2005), "Cuando el bebé ingresa al jardín maternal. El período de iniciación en la sala de 45 días a 12 meses". En C. Soto y R. Violante (comps.) *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Paidós.
- Meirieu, P. (1998), *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes.
- Moreau, L. y Windler, R. (2010), *Sujetos de la educación inicial*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Aportes para el desarrollo curricular
- Neufeld, M. R. (2010), "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social". *Revista Ensayos y Experiencias* Año 7, No 36: *Familias y escuelas*. 3-13. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Nicastro, S. (2011), "Las relaciones del jardín y las familias: condiciones de posibilidad". En OMEP (Coord) *Educación Infantil. Estudios y prácticas. Volumen II* Buenos Aires, OMEP – 12ntes. (pp.81-94)
- Perrenoud, P. (1996), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Pineau, P. (2001): "Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo", en P. Pineau, I. Dussel y M

Caruso: *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós, Buenos Aires (27-52).

Pulpeiro, S (2011), "El vínculo entre la familia y la escuela. ¿Comunicación o contacto?". En OMEP (Coord) *Educación Infantil. Estudios y prácticas. Volumen II* Buenos Aires, OMEP – 12ntes.

Siede, Isabelino A. (2015), *Casa y jardín: complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones

Silberman, Silvia. (2010), "Entre padres y maestros". *Revista Ensayos y Experiencias Año 7, No 36: Familias y escuelas*. 45-55. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Soto, C. (2011), "Encuentros, escuchas y diálogos en el Jardín Maternal. El deseo de construir un espacio de encuentro cultural polifónico". En OMEP (Coord) *Educación Infantil. Estudios y prácticas. Volumen II* Buenos Aires, OMEP – 12ntes.

Soto, C. y Violante, R. (2005), Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza. En: C. Soto y R. Violante (comps.) *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Paidós.

Soto, C. y Violante, R. (2010) *Didáctica de la educación inicial*. 1a ed. - Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Aportes para el desarrollo curricular.

Terigi, F. y Perazza, R. (2006), Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires, *Journal of Education for International Development* 2:3. Recuperado de <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf> (10 de Noviembre de 2017)

Waldmann, L. (2011), "Distintas maneras de ser niño". En OMEP (Coord) *Educación Infantil. Estudios y prácticas. Volumen II* Buenos Aires, OMEP – 12ntes.

Zabalza, M. (2000), *Equidad y calidad en la educación Infantil. Una lectura desde el currículo*. Ponencia en Simposio Mundial de Educación Infantil, Santiago de Chile.

Notas:

ⁱ Dada la variedad y diversidad de formatos familiares, cabe señalar que a lo largo del trabajo utilizamos la expresión "padres" indistintamente con la de "familia", solo por una cuestión de normalidad estadística.

ⁱⁱ En el trabajo mencionado (Fairstein, 2005b) desarrollamos esta idea y apuntamos que los roles del docente y de la pareja de padres se superponen incluso desde la dimensión psicológica -y no solo desde los objetivos pedagógicos- dado que ambos son representantes de lo social, que establece la triangularidad en el vínculo dual madre-hijo.

ⁱⁱⁱ Para un desarrollo en profundidad de los cuatro modelos consultar Fairstein, 2005a y Fairstein, 2011. Allí profundizamos estas narrativas, a través de ejemplos concretos de la práctica, y analizamos el modo en que obstaculizan la tarea.

^{iv} La necesidad de revisar y analizar la adecuación, a la educación infantil, de los modelos teóricos elaborados para otros niveles, ha sido abordada en Fairstein (2005b) en relación con las categorías de "alumno" y de "contenido curricular" (como se verá a continuación) y en Fairstein (2009) en relación con el modelo de planificación curricular y didáctica.

^v Camilloni (2014) analiza el uso del triángulo como metáfora en la construcción de los discursos pedagógicos. Destaca su papel tanto para estructurar “el campo de significado postulando componentes y la naturaleza de las relaciones entre ellos” como para determinar y promover esquemas de prácticas de intervención. “El triángulo pedagógico y el triángulo didáctico son modelos muy poderosos en la configuración de los conceptos relacionados con la enseñanza. Son modelos basados sobre una representación en la que la estructura general permite presentar el desarrollo de un sistema en el que están definidos ab initio los componentes de la situación de enseñanza y sus relaciones. Se constituye sobre la base de una tríada que cuenta ya con historia propia en el campo de la teoría de la educación, y que ha servido para explicar y, en consecuencia, enseñar cuáles son esos componentes y cuál es la naturaleza de sus relaciones” (p.23)

^{vi} Esta aclaración responde a si esta consideración implica negar la denominación de “contenido” al conocimiento del nivel inicial (Soto y Violante, 2010) La cuestión depende de los rasgos con los que se defina el concepto. Sin dudas, contenido es “todo lo que se enseña” (Basabe, Cols y Feeney, 2004) Pero más allá de esta definición genérica, la idea de “contenido” ha sido definida desde la didáctica y la teoría curricular en referencia a ciertos atributos que no son representativos del conocimiento que constituye, en su mayoría, el contenido de la educación infantil, por ejemplo: constituir una creación estrictamente pedagógica de un nuevo conocimiento (Basabe, Cols y Feeney, 2004), requerir una ayuda especificada para su aprendizaje (Coll y otros, 1994) y no poder ser transmitidos a través de experiencia cotidiana (Lundgren, 1992) Ahora bien, estas consideraciones no restan valor al contenido curricular de la educación infantil sino que solo alertan respecto de que la utilización del concepto -y toda la teoría didáctica y curricular acerca del tema- deben ser revisados en su adecuación antes de exportarlos a la educación infantil. De hecho, los conceptos centrales de estas disciplinas en relación con la cuestión del contenido curricular han sido elaborados en función de problemas que presenta su construcción principalmente en otros niveles educativos: cuestiones como la transposición didáctica, la descontextualización y recontextualización, o la traducción o conversión, la discusión en torno de las fuentes del contenido, la definición de criterios de selección, el debate acerca de los componentes, entre otros.

^{vii} Para un desarrollo en profundidad de este modelo, remitimos al lector a Fairstein 2005b. Allí profundizamos esta argumentación y ofrecemos algunos ejemplos concretos de la práctica que permiten considerarlo de modo menos abstracto.



**LA PRÁCTICA DOCENTE QUE TRASCIENDE AL ÁMBITO DE LA CLASE. LAS
POSICIONES QUE CONSTRUYEN LOS PROFESORES EN TORNO A LAS ACTIVIDADES
QUE REALIZAN EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

**TEACHING THAT TRASCENDS THE CLASS ENVIRONMENT. TEACHERS' VIEWS ABOUT
THEIR ACTIVITIES AT SECONDARY SCHOOL**

María Gloria Saucedo¹- María Teresa Alcalá²- Horacio Ademar Ferreyra³

Fecha de recepción: 14-07-2017

Fecha de aceptación y versión final: 17-10-2017

Resumen:

En el artículo presentamos avances de un proyecto de beca de investigación que aborda la práctica docente desde las voces de los profesores de escuela secundaria.

El objetivo sustancial consiste en describir las actividades que los profesores realizan en la organización escolar, así como las posiciones que construyen y las relaciones que establecen en torno a las tareas que emprenden, a las responsabilidades y roles que asumen más allá del aula.

Trabajamos desde un abordaje cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo utilizando como estrategia metodológica el estudio de casos. Los instrumentos de recolección de datos empleados son las entrevistas semiestructuradas (dirigidas a profesores de distintas disciplinas que conforman los departamentos del Nivel secundario) y el análisis documental, los cuales son triangulados metodológicamente.

Los resultados obtenidos permiten identificar que la práctica que cotidianamente realizan los docentes trasciende el ámbito de la clase al involucrar un entramado de actividades y relaciones que la traspasa, que enmarcan y condicionan la tarea.

Aquí se construyen otras formas de desempeño de su tarea y "posiciones docentes" atravesadas por la reconfiguración institucional ligada a la incorporación de nuevos sectores de estudiantes en el marco de las configuraciones escolares y sociales emergentes. Se ponen en cuestión los supuestos educativos de la escuela tradicional y la tarea propia del docente que es "enseñar" que aparece como central, aunque claramente sobrecargada con actividades que requiere del trabajo de contención social hacia los sujetos

¹ Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Análisis de la Educación; sus organizaciones y sus prácticas. Facultad de Humanidades-UNNE. Becaria de investigación. UNNE-CONICET. Correo electrónico: gloriasaucedo48@hotmail.com.ar

² Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE. Magister en Tecnología de la Educación. Universidad de Salamanca. Directora del Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE. Docente e Investigadora en el campo de la Didáctica, el Currículum y la Formación Docente. Correo electrónico: mtalcala@gmail.com

³ Doctor y Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Córdoba - UCC). Posdoctorado en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Estudios Avanzados, Argentina; Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco -UAMx- México; Universidad de Oviedo España y Universidad Complutense de Madrid -España). Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del ME Córdoba. Docente e Investigador de la UCC. Unidad Asociada CONICET y de la Universidad Nacional de Villa María UNVM; docente e investigador invitado del Doctorado en Educación en la USTA (Colombia) y ITEC Guadalajara (México). Email: hferreyra@coopmorteros.com.ar

con derecho a la educación secundaria y de la participación con la comunidad educativa en la organización escolar.

Palabras Clave: Práctica docente. Escuela secundaria. Organización escolar. Posiciones docentes. Configuración escolar y social emergente.

Abstract:

The progress of a research scholarship project is presented in this article. Teaching is approached from the perspectives of secondary school teachers. The main aim is to describe activities teachers do within the school organization and also the positions they build and also the relations they establish concerning the tasks they perform, the responsibilities and the roles they take beyond the classroom.

We used an explorative – descriptive qualitative approach with case study as the methodological strategy. The data collection procedures are: semi structured interviews (with teachers of different subjects belonging to the departments of a secondary school as participants) and documentary analysis methodologically triangled.

The results show that everyday teaching practice goes beyond the class environment since it involves an intertwined net of activities and relations that exceeds, frames and conditions it. Other ways of performing the teacher's task and "teachers' views," crossed by the institutional re-configuration due to the joining of new groups of students framed in the emerging school and social configurations, are built here.

Educational assumptions about traditional school and the teachers' own task, teaching, are questioned. "Teaching" comes up as central, though clearly overloaded with activities which require social containment work for individuals with the right to secondary level education and the participation of teachers together with members of the educational community in the school organization.

Key words: Teaching practice. Secondary school. School organization. Teachers' views. Emerging school and social configuration.

1-Nuestro punto de partida

El programa institucional con el que fueron pensadas las instituciones modernas en la función de instituir y socializar a los sujetos, a partir de la década de los '70, y sobre todo en el contexto de los 90, ha entrado en crisis, se ha generado lo que Dubet (2010) llama el declive y lo que Tiramonti (2003) denomina proceso de desinstitucionalización. Este proceso afectó la eficacia de las instituciones que regulan la vida y la existencia de los individuos: Estado, escuela, familia, trabajo; por un lado, modificando su estructura y función, y por el otro, estableciendo contradicciones y desorientaciones en los sujetos que se forman en ellas.

Este escenario que Pineau y Birgin (2006) llaman "estallido de las instituciones y de las subjetividades", sumado a las transformaciones que se han producido en la estructura social y el "golpe de timón" hacia políticas públicas de corte social que tuvo lugar tras la crisis del año 2001 en Argentina, enmarcan una nueva etapa de reposicionamiento estatal y de lineamiento de la política educativa nacional que establece como algunos de sus fines y objetivos en la Ley de Educación Nacional N°26206: el derecho a la educación, la inclusión social, la extensión de la obligatoriedad.

Dentro del marco del sistema educativo en general y en la escuela secundaria en particular, se genera una reestructuración del sentido de la educación y de su funcionamiento, cuestionándose de este modo la idea originaria de la matriz escolar de la modernidad caracterizada por el carácter universal, único, hegemónico y homogeneizante. Al respecto, identificamos en la legislación escolar la definición política expresada en la obligatoriedad para todos los ciudadanos e introduce la

necesidad de la revisión ideológica y conceptual del origen histórico que impregnó su sentido. (Asprella, 2013, p. 25).

En la actualidad, se trabaja en una escuela secundaria para todos acompañada de otros formatos escolares que se vinculan con los mandatos sociales, aspiraciones, expectativas y demandas de la comunidad educativa, en donde los actores construyen su significado en un estado de interacción y tensión permanente entre el modelo anterior y la nueva constitución ante un cambio de época y realidad social y política, acontecimientos que nos llevan a un replanteo y reflexión en tres planos de análisis: macropolítica, mesopolítica y micropolítica.

Aquí nos centramos en las condiciones de la micropolítica de la escuela; formatos escolares, laborales, entre otros, que hoy se presentan y en consecuencia transforman o crean “nuevas cotidianidades”, tanto institucionales como de construcción de subjetividad individual y colectiva. (Asprella, 2014, p.30). Nos interesa describir el modo en que se desempeña la práctica docente que trasciende al ámbito de la clase adquiriendo nuevas configuraciones en los contextos sociales y escolares emergentes, donde los profesores realizan tareas más allá del salón de clases, así como identificar las posiciones que construyen y las relaciones que establecen en su trabajo cotidiano.

Si bien, como resultado de una tradición organizativa y administrativa, se entiende a la práctica docente como un trabajo individual que se realiza en el aula, en este escrito, la abordamos desde la complejidad como un trabajo colectivo que se enfrenta a una práctica y cultura escolar establecida y como una configuración “dada” del espacio de trabajo del profesor.

Es decir, reflexionamos sobre la práctica docente desde tiempos y procesamientos individuales y también colectivos, enmarcada en una organización escolar con ritmos y apoyos institucionales particulares, en los que suponemos se presentan situaciones problemáticas, desafíos y responsabilidades que se expresan en los tipos de actividades desarrolladas, las tareas y roles que asumen como las posiciones que construyen y relaciones que establecen los profesores en torno a ella.

En este sentido nos preguntamos: ¿Qué dicen los profesores sobre las actividades que realizan en la escuela? ¿Cómo se establecen las tramas de relaciones entre los docentes, estudiantes y tutores en el accionar cotidiano? ¿Cuáles son las posiciones que los profesores construyen, los desafíos y responsabilidades que conlleva la institucionalización del trabajo colectivo en la organización escolar en el contexto de las configuraciones escolares y sociales emergentes?

2- El abordaje metodológico

2.1 Definición y justificación de la perspectiva metodológica

Abordamos el campo de estudio desde una metodología de diseño cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo, mediante la descripción y análisis del proceso utilizando como estrategia metodológica el estudio de casos.

Está sustentado desde una lógica de la perspectiva hermenéutica; una orientación epistemológica y teórico-metodológica para indagar, comprender e interpretar las características y la situación actual del objeto de estudio desde las “voces” de los profesores, cómo cada uno de ellos viven y resignifican la práctica docente en la organización escolar en relación con las actividades y tareas que realizan y los roles y responsabilidades que asumen, así como, las interacciones entre los actores y las posiciones que construyen en torno a ellas en el contexto histórico, legal, político, cultural e institucional que la circunscribe.

Considerando la lógica dialéctica-compleja en el abordaje de la relación trabajo teórico -categorías conceptuales- y trabajo empírico -significados y puntos de vista de los actores-, se recurrió en términos de Morín (1986), a un análisis de la complejidad y multirreferencial.

En este sentido, abordamos el objeto de estudio desde la perspectiva teórica de la política educativa (análisis de los planos macropolítico, mesopolítico y micropolítico de las normativas y las resoluciones vigentes, etc.), con aportes de la pedagogía y la sociología de la educación (práctica docente, roles y tareas, función de la escuela, perspectiva micropolítica: cultura institucional y organizacional, entre otros) y lo analizamos desde la categoría teórica-empírica de la organización escolar: actividades de los docentes en los órganos de participación y gestión, actividades de los docentes con los tutores y actividades de los docentes con los estudiantes.

2.2 Universo de estudio, unidad de análisis y muestra

La institución educativa se encuentra ubicada en el casco céntrico de la capital, en la provincia de Corrientes. Presta servicio a una población de 450 estudiantes y se caracteriza por ser una escuela de Nivel secundario que por un período significativo ha sido anexo de otro establecimiento educativo y que hace seis años se ha independizado del mismo.

La población en estudio está constituida por los profesores de enseñanza secundaria. Con la intención de caracterizar, desde las voces de los profesores, las actividades desarrolladas en la escuela, se seleccionó una muestra de 21 profesores de 25 a 50 años de distintos espacios curriculares que conforman los Departamentos que responden a la particularidad de la oferta educativa de la escuela secundaria.

2.3 Componentes del diseño metodológico e instrumentos de relevamiento de la información

Hemos considerado relevante el empleo de dos instrumentos de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas y observación documental.

En primer lugar, para abordar el objeto de estudio realizamos entrevistas semiestructuradas a los docentes; 6 jefes de Departamento correspondientes a: Lengua y Comunicación, Matemática, Ciencias Exactas y Naturales, Lenguaje Artístico y Educación Física, Ciencias Sociales, Informática y Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares; y a 15 docentes de las siguientes asignaturas: Matemática, Lengua y Literatura, Inglés, Teatro, Educación Artística, Química, Ciencias Sociales, Física, Informática, Educación Física, Biología y Psicología.

Los profesores entrevistados manifestaron sus opiniones sobre las actividades y tareas que realizan fuera del aula, los roles, las responsabilidades que asumen, así como sus opiniones convergentes y divergentes sobre las experiencias realizadas en la institución educativa.

En segunda instancia, con la intención de completar y confrontar la información recopilada por medio de las entrevistas semiestructuradas, recurrimos al instrumento de la observación documental (Ley de Educación Nacional N° 26206, resoluciones nacionales y jurisdiccionales, circulares institucionales, planificación de actividades) con la finalidad de analizar la normativa que da marco a la materialización de la práctica docente en el establecimiento educativo en referencia al campo de estudio.

2.4 La estrategia y el proceso de análisis de los datos

Considerando las distintas descripciones detalladas y recopiladas de las interacciones, como los extractos de los documentos realizamos una triangulación metodológica entendida como la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos (Taylor y Bogdan, 1986, p. 92) mediante la práctica intramétodo (Mendicoa, 2003,p.75), que favoreció una comprensión e interpretación más abarcativa del objeto en estudio y de las variables, lo que permitió someter los datos a control recíproco.

3-Desandando las categorías teóricas: Las prácticas y posiciones docentes en el marco de las configuraciones escolares y sociales emergentes

En el contexto de la sanción del derecho de la educación secundaria, la inclusión social, la obligatoriedad escolar y la universalización del nivel, entendemos a las configuraciones escolares y sociales emergentes a las organizaciones educativas, donde los supuestos de la escuela tradicional son actualizados por la práctica cotidiana de los actores hacia la apertura de nuevos sectores sociales.

Según Marmissolle (2016) quien aborda las configuraciones escolares, se trata de un entramado organizacional complejo, variable y cambiante donde interactúan jóvenes y adultos que se caracterizan por actualizar y resignificar las formas de ser estudiante, docente y/o directivo, se plantean nuevas demandas, desafíos e incertidumbres respecto a las condiciones laborales de los actores educativos y a las finalidades de la escuela que comienzan a ser cuestionadas frente a la incorporación de nuevos sectores.

Las fronteras que delimitan el espacio institucional están fuertemente permeadas por las condiciones sociales y culturales de la comunidad del que la escuela forma parte y por las tensiones de las que los jóvenes escolarizados son portadores, quienes en años anteriores han sido excluidos de la educación secundaria. Sin embargo, en la actualidad se plantea como un desafío construir y negociar con estos nuevos sujetos, resguardarlos, así como modificar los lazos que se crean entre éstos y los actores educativos (docentes, directivos, supervisores, etc.).

En este sentido, entendemos que el habitus que funciona como inconsciente colectivo, es decir, de ideas compartidas por los adultos que forman parte de la configuración escolar y que organizan su cotidaneidad, se ve fracturado en sus supuestos organizadores porque la matriz con que se formó se asentó en la relación de los docentes con unos sujetos sociales convertidos en alumnos por su presencia y voluntad de asistir a la escuela, y eventualmente aprender algo. (Marmissolle, 2016, p. 184).

Los supuestos teóricos y políticos que sostuvieron la formación y actuación de los profesores como las condiciones del ejercicio cotidiano de la prácticas docente en el aula, ya no se resumen en las convencionales relaciones pedagógicas destinadas a garantizar cierto modo de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares, sino también resignifican sus obligaciones y actividades en la organización escolar, en el marco de las demandas y los desafíos que generan el trabajo colaborativo y participativo en contextos escolares y sociales emergentes.

En este marco de desenvolvimiento cotidiano e identidades sociales propias se desarrolla la prácticas docente. Aquí nos interesa identificar las relaciones entre los actores escolares como miembros de la organización escolar y las condiciones que influyen e intervienen en el funcionamiento de ésta. Es decir, cómo los docentes significan sus obligaciones y prácticas, qué tareas y responsabilidades les genera

desempeñar su rol en el marco de las configuraciones escolares y sociales emergentes.

Para abordar esta idea, recuperamos la conceptualización presentada por Fierro (2005) quien señala que la práctica docente:

“es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia– así, como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el Proyecto Educativo de cada país, delimitan la función del maestro”. (p. 21).

En relación con la definición planteada por la autora, consideramos que las relaciones entre los actores educativos se entremezclan formando una trama de actividades y tareas, en ocasiones, difíciles de comprender por la sobrecarga que implica al trabajo del profesor y por lo que consideramos que la práctica docente trasciende la tarea de la enseñanza en el aula.

Como argumento central, parafraseamos la conceptualización planteada por Achilli (1986) destacamos la complejidad y el carácter situacional de la práctica docente al definirla como el trabajo que el profesor desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas circunstancias sociales, históricas e institucionales que tensan acontecimientos objetivos y subjetivos de la misma y que adquiere significaciones particulares para los actores educativos y la sociedad. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica de enseñanza, va más allá al involucrar una entramada red de actividades y relaciones que la traspasa, que enmarcan y condicionan la tarea, que se entrecruzan con los rasgos constitutivos de los profesores como las posiciones que construyen en vinculación a ella.

Esas tareas, que superan la práctica pedagógica, van desde aquellas que podemos caracterizar como burocráticas (planillas, planificaciones, preparación de la documentación del alumnado, etc.) hasta las que se desarrollan en la organización escolar, pasando por las reuniones de personal con directivos, asesoramiento y reuniones con padres, así como, las ventas de rifas, cobro de cuotas cooperadoras de padres, etc.

Estas actividades y relaciones que cotidianamente el docente despliega “fuera” del aula y que son vividas por él como una sobrecarga de tarea, perturban la práctica pedagógica concreta -en su especificidad de trabajo intelectual- al producir un distanciamiento de la misma. Es decir, la especialidad del trabajo del profesor queda desdibujada e incorporada fragmentariamente a un conjunto de funciones que si bien pueden suponerse como secundarias en el desempeño del rol docente, no ocurre así en el contexto burocrático de la organización institucional del que forma parte. (Achilli, 1986, p.7).

Sin embargo, estas características que adquiere la práctica docente se enriquecen u obstaculizan en relación con el desarrollo de las prácticas escolares alternativas y con la particularidad de la cultura organizacional, dado que éstas proponen un modo de relacionarse y desempeñarse en la escuela generando una ruptura con el formato escolar tradicional y/o dando paso a nuevas formas de entender el trabajo colaborativo y participativo en la organización de la escuela.

En virtud de lo expuesto, podemos decir, que los rasgos del trabajo del docente y la cultura escolar distinguen a la escuela secundaria de otras instituciones e instancias de socialización que configuran su identidad, autonomía y modo de concebir

“el trabajo colectivo y participativo”. Es decir, cómo los profesores perciben, entienden y viven las prácticas docentes en la organización escolar, y cuáles son las posiciones que construyen en torno a ellas, que históricamente se constituyeron bajo la tradición organizativa y administrativa como un trabajo individual y en el aula.

En el presente artículo, tal como mencionamos en los párrafos precedentes, abordamos la práctica docente desde la complejidad como un trabajo colectivo que se enfrenta a una cultura establecida y a una configuración “dada” que requiere del apoyo institucional. Al respecto sostenemos que “cuando se trata de abordar las prácticas es ineludible plantearse el problema de la organización porque en ella radica la generación de condiciones para buscar nuevas formas de trabajo”. (Elmore citado en Ezpeleta, 2004, p.419).

Desde esta mirada de la complejidad y del carácter situacional sobre la práctica docente, aludimos a la conceptualización y caracterización de las posiciones docentes referentes al trabajo de enseñar en la escuela secundaria.

En palabras de Southwell y Vassiliades (2014) los sujetos (profesores) construyen en su trabajo cotidiano posiciones docentes que suponen la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea que se instituyen históricamente desde los significados de los diferentes actores que se desempeñan en la tarea.

Al recuperar la conceptualización de estos autores, entendemos que las posiciones se componen de la circulación de sentidos y de discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar en el aula. Es decir, las concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, y los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, ha sido configurado desde la práctica de la enseñanza. Sin embargo, en este artículo, la resignificamos en relación con las prácticas docentes desde la mirada organizacional.

En este sentido, sumamos uno de los dos elementos de la conceptualización dada por los autores Southwell y Vassiliades (2014) que desarrollan Birgin y Pineau (2014) sosteniendo que la posición docente supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan; se trata de sedimentaciones en el tiempo de elementos que se rearticulan en el presente, configurando así nuevas formaciones. (Vassiliades, 2012 citado en Birgin y Pineau, 2014, p.3).

En esta línea de trabajo que nos proponen los autores anteriormente señalados, nos interesa identificar algunos aspectos de las cuatro posiciones que plantean Birgin y Pineau (2014) en relación con los cambios que se produjeron en la formación docente y en la historia de la escuela secundaria en Argentina: aristocracia profesoral, profesores diplomados, profesores como profesionales de la sociedad salarial y profesores ante los efectos de la fragmentación educativa. Aunque claramente nos centraremos en algunos rasgos de la última posición docente que sobre lo contextual coinciden con las características de las configuraciones escolares y sociales emergentes presentadas en este escrito.

4- Las posiciones docentes que construyen los profesores en torno a las actividades en la organización escolar. Tareas y roles asumidos

Enmarcándonos en el contexto sociopolítico y en un escenario en que el sistema educativo en general y el nivel secundario en especial, vuelven a ser objeto de priorización de las políticas públicas, identificamos en la normativa algunos indicios

que promueven los espacios institucionales de participación de los actores educativos como “comunidad de trabajo”; lo que conlleva revisar las prácticas pedagógicas y de organización escolar, es decir, se propone una mirada reflexiva y participativa “desde el aula y desde la escuela”. (Ferreyra y Vidales, 2012, p. 38).

En este sentido, analizamos las prácticas docentes desde la mirada de la organización escolar considerando tres ejes: actividades de los docentes en los órganos de participación y gestión, actividades de los docentes con los tutores y actividades de los docentes con los estudiantes.

4.1 Organización escolar: actividades de los docentes en los órganos de participación y gestión

En la práctica cotidiana, según los entrevistados, participan en la elaboración de los acuerdos de convivencia, en el reglamento interno y en el Proyecto Educativo Institucional como lo establece la normativa, aunque admiten que las convocatorias y los modos de organización se realizan, en algunas ocasiones, de modo esporádico y confuso, y otras, abiertas al diálogo y a la generación de propuestas en el marco de las reuniones institucionales que se realizan a principio y durante el transcurso del año escolar.

En términos de Birgin y Pineau (2014) la responsabilidad y la posición docente asumida en la escuela, está vinculada con los principios y fines de la política educativa planteada desde las legislaciones educativas de los 90 hasta la actualidad, en los que se establece como derechos y obligaciones, la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela y en el gobierno de la educación por sí y/o a través de sus representantes.

Al respecto sostenemos que la tarea que conllevaba el Estado de control de la implementación de las políticas educativas y pedagógicas, en la actualidad, plantea una responsabilidad delegada y compartida por la comunidad educativa. Ahora, los profesores tienen el compromiso de asumir la tarea de participar en las propuestas de construcción de proyectos educativos, en la asociación de cooperadora, en la constitución de los acuerdos escolares de convivencia escolar, entre otros, sumando a la tarea que conlleva la práctica de la enseñanza en el aula.

Para ilustrar la afirmación teórica y empírica recuperamos un fragmento de la entrevista realizada a la jefa de Departamento de Matemática quien sostiene:

El acuerdo de convivencia se está trabajando todavía, porque el acuerdo de convivencia no está totalmente establecido todavía acá. Se está trabajando. Acá están trabajando psicopedagogos con los profesores y tuvimos reunión institucional para trabajar sobre ese tema. Porque al desprenderse esta escuela del XXXX, entonces tenemos que organizarnos, se está organizando y el acuerdo de convivencia y el PEI todo eso se está trabajando.

La cooperadora ya está, ya se organizó la cooperadora. Está todo bien organizada la cooperadora. El reglamento interno, el acuerdo de convivencia trabajamos primero en una reunión institucional se hizo la bajada y después se van haciendo reuniones pero la que coordina es la psicopedagoga y los profesores de tutoría son los que están XXXX. Pero trabajamos conjuntamente con todos los grupos, las áreas, los departamentos.

Tal como menciona la docente entrevistada en la institución educativa todavía se está organizando con la participación de la comunidad la normativa interna, aunque también identificamos desde las voces de los profesores de escuela secundaria, por la estructura, organización, espacios, tiempos y subjetividades que caracterizan y condicionan su trabajo, ven obstaculizada la implementación en referencia al sentido original de la propuesta desde la normativa. Podríamos decir “los docentes resuelven las tareas como pueden”. Al respecto una docente señala: *“se participa pero yo creo que capaz no lo suficiente porque cada uno tiene su actividad, la mayoría tienen varias escuelas y demás motivos.”*

4.2 Organización escolar: actividades de los docentes en relación con los tutores

Según los docentes el contacto con las madres y los padres de los estudiantes se da principalmente a través de las reuniones de entrega de libretas o reuniones específicas con los tutores de aquellos alumnos que tienen problemas de disciplina.

Aquí parecería que la escuela reduce a este tipo de actividades y sostiene una idea de participación de las familias en el ámbito escolar vinculadas a la escucha de la información sobre “el registro académico” que se ofrece a través de la entrega de libretas y a la indisciplina de aquellos “sujetos que no se ajustan a la norma”. De este modo, se estaría reflejando una relación construida históricamente entre los tutores y la escuela. (Ojeda y Saucedo, 2015).

En este sentido, podríamos afirmar en palabras de Martínez Cerón (2005), los planteamientos sobre la participación de las familias en la organización escolar establecida en el marco normativo y en las distintas resoluciones, entra en contradicción con los supuestos que los docentes han construido en su formación y en modelos escolares cerrados que no han cambiado en lo esencial.

Podríamos decir, en palabras de Ojeda y Saucedo (2015) las concepciones relacionadas con el coprotagonismo de las familias en la escuela, desde las “voces” de los docentes quedan circunscriptas a la participación desde el nivel informativo y vinculado con el rendimiento y comportamiento escolar de los estudiantes, en las que ambos actores; profesores y tutores “se acompañan y se apoyan” comprendida como una actividad compartida, colaborativa y de dependencia, asumiéndose como positiva.

También el acercamiento y el diálogo entre estos actores se establecen en relación con la comunicación por la inasistencia en la escuela, así como las orientaciones en las distintas problemáticas de sus hijos. Por ejemplo: *“el hijo no quiere venir más a la escuela (...) no hay acompañamiento de los padres.”* Al respecto una docente manifiesta: *(...) Pero a veces ellos mismos con todos sus problemas encima los tutores no saben cómo manejar la situación con los hijos y bueno lo que tratamos desde nuestro lugar es orientarlos un poquito.”*

Asimismo, desde las voces de los profesores, la vinculación con los tutores radica en el acompañamiento y el apoyo por el rendimiento escolar y la formación de los estudiantes. Aquí comprendemos que la posición del docente en relación con su tarea implica no solo el seguimiento al estudiante en el aula, sino también, en sentido amplio y considerando su contexto, propone la vinculación con los tutores “el apoyo hacia y desde” cada uno de los actores.

También, identificamos en la figura de los docentes el rol de “mediador”, intermediario entre los alumnos del ciclo superior y los tutores en el acompañamiento de las actividades escolares y en la elección de la carrera de grado. Al respecto una profesora manifiesta: *“Siempre el docente está en medio como mediador entre el*

alumno y la escuela porque van y vienen, el mensaje va y viene, y uno ve la respuesta (...)”.

También, se consideran “mediadores” entre lo que se propone en el régimen de convivencia por ejemplo el uniforme y la realidad socioeconómica de los estudiantes.

En referencia al rol de mediador que caracteriza al docente, recuperamos un fragmento de la entrevista realizada a la jefa del Departamento de Matemática que expone lo siguiente:

“siempre el docente es el intermediario. Vos háblale a tu mamá, a tu papá explícale tal cosa y vez después la actitud del alumno. Es decir, que uno está constantemente intermediando. Habla con tu mamá, habla con tu papá.”

“Pero yo creo que en ese sentido escuela, docente y la familia. El docente es como mediador porque tenemos que también cuidar a la escuela, pero también somos personas, vemos a las familias desde otro punto de vista. Yo me pongo como mediadora a veces, hay que buscar el equilibrio que es lo que más cuesta.”

4.3 Organización escolar: actividades de los docentes en relación con los estudiantes

Los docentes entrevistados plantean la necesidad de contribuir con las tareas de “contención económica, afectiva y social hacia los estudiantes”, y también, sostienen que es el sentido y la demanda que se les plantea desde la comunidad educativa.

Al respecto caracterizamos esta idea desde las voces de algunos docentes entrevistados:

“Lo que hacemos es indagar nosotros primero con los profesores tutores, indagar el problema, informar al directivo, informar a los profesores y tratar de contener al chico primero tenemos que contenerlos. Y también así a las familias que por ahí necesitan, orientamos a las familias”. (Entrevista docente del Departamento de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares)

“(...) Por ahí los padres vienen y lloran y bueno. Ahí entro yo otra vez, le saco aparte y le digo a vos te gusta que tu mamá esté llorando, XXXX te crio bien y vos le estas fallando, cumplo con la realidad social otra vez.” (Entrevista jefe de Departamento de Lenguaje Artístico y Educación Física)

Las afirmaciones planteadas por los docentes son comprendidas en el marco de la incorporación de nuevos sectores sociales en la escuela secundaria, con trayectorias escolares, tradiciones y capitales culturales diferentes para lo que fue pensado el nivel medio, desde la voces de los trabajadores de la educación, se instala la necesidad que los profesores cumplan con la tarea de enseñar, pero a su vez, se comprometan con la tarea social de contener y acompañar a los estudiantes.

“(...) por ahí vienen los papás dicen que el chico anda mal, que no quiere estudiar, que le cuesta venir a la escuela, cosas así, que le ven muy triste, que no quieren hacer los trabajos que les mandan los profesores”.

(Entrevista docente del Departamento de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares)

Al respecto recuperamos los aportes de Southwell y Vassiliades (2014) quienes expresan la noción de posición docente vinculada por un lado, con la enseñanza como acto político en el que el desafío según los docentes consiste en “*ser educador, acompañar a los chicos y guiarlos como educador*”, y por otra parte, a la relación que se construye con los otros sobre qué hacer y qué papel desempeñar en relación con la sociedad, es decir, “*estar comprometidos con la realidad escolar y con la actividad escolar.*”

En este marco, tal como señalan los autores la construcción de la posición docente implica formas de sensibilidad, interpelación y prefiguración de vínculos en relación con las situaciones y con los “otros”. Según los relatos de los trabajadores de la educación, se interesan por indagar sobre el problema de los alumnos, informar a los preceptores, directivos, y algunas veces, a los tutores. Se podría decir, están comprometidos con la realidad y la actividad escolar desde su complejidad y en relación con todos los actores que intervienen en la acción educativa. Al respecto una docente expresa:

“Acá los chicos de sexto por ejemplo que ellos se compran las chombas de egresado (...) No todos tienen posibilidades de tener, pero uno les habla con ellos y trata de colaborar de alguna manera (...) Y trabajamos y pusimos algunos profesores para que el alumno que no se pudo comprar entre todos pudiéramos.”

Aquí identificamos algunos rasgos de la cuarta posición docente planteada por Birgin y Pineau (2014) que aborda el trabajo de los profesores ante los efectos de la fragmentación educativa y ubica en un período de importantes transformaciones económicas, sociales y culturales que involucran de modo directo a las escuelas y a los docentes.

Los autores manifiestan que en las últimas décadas, bajo los efectos de la “fragmentación social” y los profundos cambios socioculturales, se construyeron otras formas de desempeño. Estos cambios no solamente afectaron las variables estructurales y laborales sino también instauran “nuevas cotidianidades”, por ejemplo en el quehacer de la práctica docente. Es decir, si bien se destaca como tarea prioritaria de los docentes, la clase, advertimos en sus expresiones la importancia que para ellos tienen la contención de los alumnos y el compromiso social que asumen en la mediación de la formación de estos sujetos.

En este contexto, se le demanda al docente que contenga y acompañe a los estudiantes, que adquiera un rol de mediador “entre él y los tutores, entre él y las nuevas formas de vida social de los alumnos”. En palabras de Asprella (2013) redefine lo social a partir de nuevas y múltiples categorías o sujetos sociales, nuevas necesidades y heterogeneidad de situaciones.

Podríamos sostener que la tarea que asume el profesor está dirigida a satisfacer las necesidades más inmediatas, como contención afectiva o apoyo en relación con nuevas problemáticas juveniles (...) la atención para concentrarse en la inmediatez de sus necesidades. (Sendón, 2007, citada en Aprella, 2013, p.28)

De este modo, creemos que la tarea de los docentes en algunas actividades que se proponen desde la escuela, no están alejadas de la cuestión social. (Asprella, 2013, p. 28). Además, de “la colaboración económica”, se destaca “la solidaridad y el compromiso social”, que asumen los docentes para acompañar a los alumnos no solo

en las cuestiones académicas, sino también, en aquellas vinculadas con la integridad psicológica y social de éstos. Por ejemplo: colaborar con los estudiantes de escasos recursos económicos en la compra de la indumentaria para la finalización del ciclo superior, así como, en casos que las familias y los alumnos necesiten. Al respecto una docente señala: *“(...) se quemó la casa hubo un incendio, y entonces, si hay grupos de profesores que si nos acercamos, tratamos de colaborar con esa familia.”*

5-Reflexiones finales

Tal como afirma Birgin (2007) cuando las políticas macro y microinstitucionales se proponen producir transformaciones u otros modos de mirar la escuela y la docencia, las acciones de los profesores se comprenden en un proceso de negociación con tradiciones, historias y culturas que constituyen a éstos en su tarea de enseñar, que a su vez, en un contexto de fragmentación social y de un programa institucional en declive (Dubet, 2010, p.7) requiere pensar en « nuevas posiciones docentes » de enseñanza secundaria, en herencia, oposición, continuidad y novedad. (Birgin y Pineau, 2014, p.60).

Pensar en “el nuevo sentido de la escuela secundaria” que propone cambiar o crear en términos de Asprella (2013) “nuevas cotidianidades”, tanto institucionales como de construcción de subjetividad individual y colectiva generando incertidumbres en el quehacer de la cotidianidad escolar.

Es decir, en este escenario nos situamos en un espacio de incertidumbres entre las demandas de las políticas del sistema educativo, nuestras ideas sobre la enseñanza y el para qué del ejercicio y la práctica docente, donde algunos rasgos de la forma escolar moderna continúan en algunas construcciones identitarias del trabajo docente, mientras otros actores producen subjetividades, prácticas e identidades que emergen, creando incipientes formas de interactuar en las organizaciones escolares.

Advertimos en los testimonios de los profesores que la práctica que cotidianamente realizan los docentes trasciende la tarea de enseñar vinculándose más con las exigencias del contexto de las configuraciones escolares y sociales donde los supuestos educativos de la escuela tradicional son actualizados por la práctica cotidiana de los actores en la organización de la institución educativa.

Al respecto, advertimos que la tarea de “enseñar” aparece como central aunque claramente sobrecargada con tareas de contención social y acompañamiento de los estudiantes, acciones que implican distintas actividades como la obligación de interactuar con la comunidad educativa que conlleva al trabajo colaborativo con los tutores y colegas, así como la participación en la organización escolar. Podríamos decir, los docentes están comprometidos con la actividad y la realidad escolar desde una mirada social *“creo que los profesores todos estamos comprometidos con la realidad social y con la actividad escolar”*.

En este sentido, identificamos que las acciones del posicionamiento docente están vinculadas a la tarea de enseñar constituida con algunos rasgos de la aristocracia profesoral y con la diplomada, cuestionándose, con la tarea de contener a los estudiantes, mediar en su formación como la de apoyar a los padres de éstos, rasgos relacionados con la cuarta posición docente que presentan (Birgin y Pineau, 2014) ante los efectos de la fragmentación educativa.

En virtud de lo expuesto, recuperamos un fragmento de Dubet (2010) quien sostiene:

“el trabajo en las instituciones (...) se desplazan desde las instituciones hacia unos individuos que están menos influidos por el sistema simbólico de un programa. (...) No se trata de que ya no haya más roles, sino de que ya no basta con representar el rol para que el trabajo de socialización se realice. Los individuos deben comprometerse subjetivamente en su trabajo, deben motivarse y motivar a los otros cuando el sistema de motivaciones no es evidente ni unánimemente compartido”. (Dubet, 2010, p.24).

6-Bibliografía

Achilli, E. (1986). *La Práctica Docente: Una Interpretación desde los Saberes del Maestro*. Buenos Aires: Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario.

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26206/06*. Buenos Aires.

Asprella, G. (2013). Parte I: La escuela secundaria, una reflexión sobre sus definiciones. En Pini, M., Mas Rocha, S., Gorostiaga, J., Tello, C. y Asprella, G. (Coord.). *La escuela secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* (pp.17-49). Buenos Aires: Aique.

Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo. En Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. (pp.267-294). Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.

Birgin, A. y Pineau, P. (2015). “Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente”. En Revista Teoria e Prática da Educação – “Dossier História da formação docente: olhares latino-americanos”. Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM, v. 18, núm. 1, pp. 47-61.

Dubet, F. (2010). “Crisis de la trasmisión y declive de la institución”. En *Revista Política y Sociedad*, Vol. 47, núm. 2, pp.15-25.

Ezpeleta, J. (2004). “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, núm. 21, pp. 403-424.

Ferreyra, H. y Vidales, S. (2012). Cambio educativo para una utopía esperanzadora. En Ferreyra, H. (coord.) *Aproximaciones a la educación secundaria en Argentina 2000-2010: entramados, análisis y propuestas para el debate* (pp. 34-58). Córdoba: Comunicarte y Universidad Católica de Córdoba-Facultad de Educación.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la Investigación Acción*. México. Paidós.

Marmissolle, G. (2016). ¿Enseñar? Posibilidades y prácticas docentes en una configuración escolar emergente. En Casenave, G., Errobidart, A., Gallí, M., Marmissolle, G., Martínez Stoessel, P. y Recofsky, M. *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria*. (p.p.175-201). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Martínez Cerón, G. (2005). Cap. III Sombras y luces de la relación Familia y escuela. En Escudero Muñoz, J., Guarro Pallás A., Matinez Cerón, G., y Riu Sala X. (Ed.) *Sistema Educativo y democracia. La escuela del nuevo siglo, 7. Alternativas para un sistema escolar democrático*. (pp. 99-149). Madrid, España: Octaedro.

Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesisistas: lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio.

Morín, E. (1986). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

Ojeda, M. y Saucedo, G. (2015). Las prácticas escolares de participación en la escuela secundaria. Desde el marco normativo a las experiencias y significados que otorgan los actores escolares y las madres a las Jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, Año 6, núm. 6, pp.32-54*.

Pineau, P. y Birgin, A. (2006). Esos raros peinados nuevos. ¿Qué traen los futuros docentes? En Feldfeber, M. y Andrade Olivera, D. *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.

Southwell, M.; Vassiliades, A. (2014). "La noción de posición docente: acerca de la politicidad de la educación". En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad Vol. XI, núm.11 pp. 163-187*.

Taylor, S. T. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tiramonti, G. (2003). "Una agenda para el sistema educativo". *Revista Novedades Educativas, Año 15, núm. 154*.



RELATOS DE HISTORIAS VIVIDAS: RECONCEPTUALIZACIÓN DE LAS BIOGRAFÍAS ESCOLARES DE FUTUROS PROFESORES

LIFE HISTORIES RETOLD: RECONCEPTUALIZATION OF SCHOOL BIOGRAPHIES OF TRAINEE TEACHERS

Silvia Adriana Branda¹- Luis Porta²

Fecha de recepción: 04-08-2017

Fecha de aceptación y versión final: 31-10-2017

Resumen:

Hay docentes que dejan en sus alumnos marcas profundas que perduran en el tiempo y que luego se manifiestan de diferentes maneras. Se trata de trazas dibujadas por experiencias que conmueven y perduran, que hacen que el alumno se retire de la clase pensando y sintiendo; nos referimos a las huellas que deja aquella práctica docente aggiornada, compleja y reflexiva, que va más allá de simplemente ofrecer un conjunto de hechos, datos y conceptos ya que tienen un entramado subyacente que les da sentido (Maggio, 2012). El presente artículo se desprende de una investigación de corte cualitativo que adopta un enfoque interpretativo, entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos de los propios actores involucrando también la construcción de una lectura constante e integrando los detalles inmediatos con la teoría relevada. Para explorar las huellas docentes en toda su variedad y complejidad, se adopta una perspectiva narrativa, que nos brinda una forma de co-construir la realidad abordándola desde diferentes planos. De esta manera, y 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 o vivido buscando responder el principal interrogante que motivó la investigación: ¿cuáles son aquellas enseñanzas que han dejado su traza en la construcción del perfil profesional de los alumnos del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)?

Palabras-clave: buena enseñanza; biografía escolar; huellas docentes; formación de Profesores de Inglés.

Abstract:

There are teachers who leave in their students deep marks that reveal themselves in different ways and last over time. These are traces drawn by experiences that move and last, that make the student leave the class thinking and feeling; we are referring to those traces left by updated, complex and reflective teaching practice, which goes beyond the simple fact of offering data and content as they have an underlying framework that gives them meaning (Maggio, 2012). This article follows a qualitative research that adopts

¹ Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Magister en Docencia Universitaria, Especialista en Docencia Universitaria, Profesora de Inglés. Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Tucumán 3831 branda.silvia@gmail.com

² Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina e Investigador Independiente de CONICET. Castelli 24 – 11JK luisporta510@gmail.com

an interpretative approach, perceived as a process of understanding the close meanings of the actors themselves, also involving the construction of a constant reading and integrating the immediate details with the relieved theory. To explore the teachers traces in all their variety and complexity, a narrative inquiry perspective is adopted, which gives us a way to co-construct reality by addressing it from different levels. In this way, and through the analysis of field texts, narrative inquiry offers a particular reconstruction of the experience, from a reflective process that resignifies what happened or was lived seeking answers to the main questions that motivated the research: which are those teachings experiences? who have left their trace in the construction of the professional profile of the students of the English Teaching Education Program of the National University of Mar del Plata (UNMdP)?

Key words: good teaching; school biography; teaching traces; English Teacher Education

Introducción

Existe un torrente de preguntas asociadas con la forma y el contenido de lo que se denomina *requerimientos epistémicos de la enseñanza*¹ (Jackson 2002). Entre estas preguntas que inquietan tanto al docente como a quienes se vinculan con la investigación en educación, se pueden mencionar: ¿qué deben saber los docentes sobre la enseñanza?, ¿hay mucho que aprender?, ¿cómo se genera e interpreta ese conocimiento?, ¿no es gran parte de lo que guía el accionar docente tan sólo una cuestión de opinión?, ¿queda mucho por descubrir o los buenos docentes de hoy en día ya saben la mayor parte de lo que puede aprenderse?, ¿existe en la enseñanza algo más que la mera influencia de la llamada pericia técnica? y en tal caso ¿de qué podría tratarse? Las respuestas que pueden sostenerse son muy paradójicas, ya que algunos docentes dirían que hay mucho por aprender sobre la enseñanza, otros, que hay muy poco. Hay quienes argumentarían que lo que hace falta saber se aprende fácilmente, en tanto otros afirmarían que es una ardua tarea y que la enseñanza sólo puede aprenderse en la práctica, dirían otros. Sucede que los docentes solemos discrepar acerca de la enseñanza y cuáles son sus exigencias en materia de conocimiento y surgen inevitablemente diferencias de opiniones cada vez que se habla de la enseñanza.

Este debate es permanente y existen distintas líneas de pensamiento; por ejemplo, la sostenida por John Dewey quien reconocía que algunos docentes “transgreden todas las leyes conocidas y establecidas por la ciencia pedagógica” (Archambault, 1964: 330). ¿Qué convierte, entonces, en eficaces a estos docentes?: “ellos mismos están tan plétóricos de la ciencia de la indagación, son tan sensibles a todos los signos de su presencia o ausencia, que no importa lo que hagan ni cómo lo hagan, logran despertar e inspirar una actividad mental alerta e intensa en aquellos con quienes entran en contacto” (Archambault, 1964: 330). Asimismo, sostenía que un fuerte *espíritu de indagación* podía compensar la falta de conocimientos pedagógicos.

Podríamos argumentar, entonces, que existen docentes *natos*, que tienen tanta habilidad que pueden desempeñarse instintivamente bien en una situación de enseñanza o, como expresa Dewey, se comportan de manera tal que compensan cualquier otra cosa que pudieran hacer mal. Ahora bien, ¿estamos dispuestos a considerar la posibilidad de que todos o casi todos los docentes están dotados de uno o más de esos talentos especiales que compensan la falta de formación? Sostiene Dewey que estamos ante una teoría con un supuesto no comprobado y momentáneamente debemos basarnos en la presunción que, si bien existen los docentes natos, éstos complementarían su pericia docente con la debida formación.

Ken Bain (2007) se pregunta si un buen profesor *nace* o *se hace*. El autor defiende la posibilidad de que todo docente tiene que aprender a crear condiciones adecuadas para el aprendizaje. Para ello la premisa fundamental agrega el autor, es partir de la concepción de la enseñanza desde el aprendizaje y no de la docencia como transmisión y, a partir de dicha concepción, reflexionar sobre la práctica; de esta manera, continúa Bain, gran parte de la condición de ser un buen profesor, consiste en saber que siempre hay algo nuevo por aprender.

Por otro lado, Donald L. Finkel en su libro *Teaching with Your Mouth Shut* (2000) reflexiona acerca de la importancia de lo que se es y de lo que se hace – más allá de lo que se dice– cuando un docente busca que sus estudiantes se interesen por el conocimiento, que lo amen y que lo utilicen de manera honesta. Afirma que la actitud del profesor, el trato, la preparación, la sensibilidad, la dedicación, la escucha, la observación, la puntualidad, el ejemplo, son formas de enseñanza, tanto como la palabra (Finkel, 2000); es decir, no sólo se da clase cuando se explica en voz alta la materia.

Partimos de la premisa de que cada docente está inmerso en un mundo complejo y diverso. En el correr de cada historia escolar y como producto de aprendizajes sucesivos, se van configurando esquemas a partir de los cuales se organizan y significan las experiencias posteriores. De esta manera, estamos ante la presencia de *aprendizajes implícitos* (Branda, 2014) que son aquellos que asoman como producto de la experiencia escolar vivida. En su rol de alumnos, los docentes aprendieron a enseñar, a ser maestros y a relacionarse con la escuela. En cada práctica hay un aprendizaje explícito que se manifiesta en un contenido o en una habilidad, pero la experiencia en la que se despliega ese aprendizaje deja una marca profunda que se transforma en aprendizaje implícito. Así, aprendemos a organizar y resignificar nuestras vivencias, emociones y pensamientos: conformamos hábitos.

En función de esto, estamos entonces frente a los siguientes interrogantes: ¿Podemos poner de relieve algún rasgo especial sobre las huellas que los docentes dejan en aquellos a quienes enseñan? ¿Qué aprendemos de nuestros docentes acerca de nosotros mismos, de los demás y de la vida en general? Este tipo de aprendizaje no se refiere al contenido de una asignatura, sino a algo que va más allá de lo que inmediatamente podemos reconocer. De esta manera, nos desplazamos de los aprendizajes implícitos a lo que Philip Jackson (1999) denomina *enseñanzas implícitas* ya que no están incluidas en la agenda explícita del docente. Según el autor, ellas toman características y rasgos de aquellos sujetos que nos enseñaron y a quienes recordamos mucho después de haberles dicho adiós. Las enseñanzas implícitas toman forma de cualidades que hacen que estos docentes queden en nuestros recuerdos y nos acompañen a lo largo de nuestras vidas, dejando efectos *marcados a fuego*. Muchos de nosotros no podemos reconocerlas en forma consciente ya que nacen en nuestro interior a modo de sensaciones y sentimientos que nos cuestan explicar. Estos efectos producen un impacto también en quienes nos dedicamos a la docencia, ejerciendo una gran influencia en el modo de actuar cotidiano profesional.

Las historias vividas en la escuela constituyen, para quienes se dedican a enseñar, una fuente de experiencia que tiene una fuerte impronta que se refleja en la práctica, sobre todo en los docentes noveles quienes ante la incertidumbre y la ansiedad se basan en experiencias previas como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza (Hargreaves, 1996). Antes de insertarse

en la escuela, han vivido una *trayectoria escolar* donde han aprendido tanto saberes como formas de hacer las cosas y modalidades de *ser*, ya sea alumnos o docentes. Son numerosas las investigaciones que han resaltado la importancia de la biografía escolar previa para quienes enseñan, en particular cuando dan sus primeros pasos como educadores. Por ejemplo, ya en 1975 Maurice Lortie señala que la biografía escolar es el elemento clave para entender la socialización profesional. Sus reflexiones en *Schoolteacher* (1975) apuntan a las marcas que la vivencia escolar previa deja en los docentes. Ese aprendizaje anterior a la etapa de preparación profesional, despojado de todo lenguaje técnico, transcurre durante muchos años en los que se está en contacto con la escuela y deja su impronta en quienes luego se dedican a enseñar. Por otro lado, Andrea Alliaud (2010) sostiene que el pasaje prolongado por la escuela, forma y actúa en los sujetos a modo de esquemas, configurando las prácticas y representaciones del presente. Por lo tanto, en la escuela vivida podrían encontrarse las semillas de lo que luego se produce y reproduce en la práctica profesional.

Consideramos que la biografía escolar tiene suma relevancia en la construcción de la profesión docente y en nuestra investigación nos centramos en aquellas buenas enseñanzas que dejan una fuerte impronta en los alumnos del Profesorado de Inglés quienes luego, consciente o inconscientemente, las toman al momento de realizar sus prácticas pre-profesionales,ⁱⁱ recreándolas dentro y fuera del aula. Buscamos categorías interpretativas vinculadas al origen mismo de las enseñanzas implícitas y explícitas, a los sujetos implicados y a las características propias de las prácticas docentes. Nos proponemos sacar a luz aquellas buenas prácticas heredadas interpelando la biografía de quienes están realizando sus residencias docentes porque contribuyen a comprender el accionar profesional y alientan la intervención en los ámbitos de formación.

Desarrollo

El análisis narrativo de las biografías escolares

La educación, entendida como un proceso social protagonizado por sujetos que se desarrollan relacionamente en su peculiar situación, supone ciertos a priori históricos [...] las representaciones de los sujetos acerca del mundo y de sí mismo, el grado de desarrollo de conocimiento científico y tecnológico, los modos subjetivos de vivir y del pensar en la compleja trama de la cultura, condicionan las prácticas educativas y sus modos de concreción.

Violeta Guyot

En la comunidad de investigadores contemporáneos, afirma Goodson (2017), se puede percibir un consenso: estamos viviendo en una *era de narrativa*ⁱⁱⁱ pero, agrega, la realidad es más compleja aun, ya que si bien los relatos de vida son parte de una moneda corriente, estamos entrando en un período muy particular, en el de las narrativas en pequeña escala. En el pasado, hemos tenido una serie de *grandes narrativas*^{iv} de intenciones humanas y progreso que han crecido exponencialmente a partir de la mitad del siglo XIX. Sin embargo, hacia fines del siglo XX hemos presenciado el colapso de las grandes narrativas para comenzar a sumergirnos en aquellas de pequeña escala, más individuales (Goodson, 2017). De esta manera, continúa el autor, estamos presenciando una era de *pequeñas narrativas*.

Los sujetos cuentan sus historias con un propósito y los detalles biográficos se usan para contextualizarlas y compararlas con otros sucesos. En este sentido la narrativa describe cómo el pasado se relaciona con el presente; organizan su vida y experiencias por medio de los relatos, y al hacerlo les encuentran sentido (Atkinson y Coffey, 2003). Así se preguntan a sí mismos, cómo comenzó todo y cómo llegaron hasta donde están hoy (Atkinson y Coffey, 2003). Nuestro análisis de los textos de campo considera a sus relatores como co-autores de las tramas mediante las cuales reconstruyen su biografía escolar.

La narrativa comunica el punto de vista del narrador, incluye, en primer lugar, por qué vale la pena contarla; además de describir lo que sucedió, las narrativas también expresan emociones, pensamientos e interpretaciones. El discurso narrativo pone énfasis en la singularidad de cada acción o suceso humano en lugar de sus propiedades comunes (Bruner, 1997). Cuando alguien cuenta una historia construye, representa y le da forma al *self*, a la experiencia y a la realidad. La narración es una acción activamente creativa en la que se construye la realidad dentro de la comunidad del narrador, el entrono local, la pertenencia social y organizacional y la ubicación cultural e histórica.

La historia de vida personal es un instrumento individual si se lo separa del contexto ya que focaliza en la propiedad *única* de la individualidad personal y las circunstancias, al hacerlo puede ignorar u opacar las circunstancias colectivas y los movimientos históricos, es por esto, afirma Goodson (2017), que las historias de vida deben ser construidas en una *circunstancia histórica específica* y en *determinadas condiciones culturales*. Además, el guion personal está inscripto en el amplio marco social que lo define, de esta forma, debe ser ubicado culturalmente en búsqueda de comprensión. También deben ser comprendidas en relación al tiempo y la periodización, es decir, su contexto histórico. Finalmente, hay un tiempo personal marcado por la manera en que las personas desarrollan fases y patrones de acuerdo con sus sueños personales, objetivos o imperativos en el recorrido de la vida (Goodson, 2017). En este sentido, el autor recomienda organizar la información de manera de no caer en la trampa de individualización, guion vacío y descontextualización tratando de reconstruir cada historia dentro del período histórico y temporal y su ubicación histórica contextual.

La investigación que alimenta este artículo se gestó en el marco de las residencias como dispositivo de práctica inicial y los alumnos que participaron en ella estaban realizando sus prácticas pre-profesionales. En el análisis debemos recordar que éstas se ven atravesadas indefectiblemente, por un lado, por la impronta evaluativa que, en términos de calificación, tiñe toda instancia (Edelstein, 2015), por el otro, por la presencia de *otros* –tutor, pareja pedagógica, profesor del curso e investigadora– ajenos al aula, que de alguna manera condicionan al practicante. Las prácticas docentes en sí implican “poner el cuerpo; estar al frente, de frente, enfrente: sostener y sostenerse; exponer y exponerse a otros [...]” (Edelstein, 2015: 191), provocando en los practicantes una gran sensación de vulnerabilidad.

Organizamos el análisis de la información en dos *momentos*, que no impiden el manejo recursivo de la información, por el contrario, favorecen el recorrido cíclico en la interpretación. En el primero trabajamos verticalmente con cada historia co-construida recurriendo a todos los textos de campo de cada uno de los participantes. En el segundo, por medio de un análisis horizontal de cada instrumento, atravesado por los relatos de los participantes, nos avocamos a la re-

conceptualización de las biografías escolares en un *paisaje común* de socialidad temporalidad y espacialidad (Clandinin y Connelly, 1995) buscando responder las preguntas que guiaron la investigación. Estos dos momentos representan la construcción narrativa densa haciendo uso de la doble hermenéutica que da cuenta de la imbricación y de la interpretación que existe entre el saber científico y el saber común. Desde nuestra perspectiva interpretativa rescatamos la hermenéutica como comprensión de lo social, por lo tanto en este análisis nos interesa otorgar significado e interpretar las experiencias humanas por medio de la interacción entre la investigadora y los participantes. Los actores reflexionan y hacen inteligible su mundo, lo significan y lo interpretan. Es así que damos un primer sentido en el análisis de las narrativas, por medio de una red de conceptos poderosos que se van entramando y articulando. Un segundo sentido es el que le otorgamos a través del análisis del relato extenso y co-compuesto originado en el primer momento. Finalmente, el tercer sentido es el que cada uno de los participantes le da a su propia historia con su sello personal de poema, metáfora o imagen que lo representa.

Primer momento: Las historias co-construidas

Comenzamos nuestro análisis con la voz y los relatos de los narradores para concentrarnos en sus propias historias, distanciándonos un poco del tradicional método orientado por el tema para el análisis del material cualitativo. Así, en lugar de ubicar los temas distintivos en la medida que transcurre la entrevista, escuchamos primero las voces que habitan cada narrativa. Presentamos nuestra co-construcción narrativa de los nueve relatos que surgen de las interacciones con los participantes. Para co-estructurar estas historias desentrañamos la trama, el tejido narrativo (Ricoeur, 2000) de cada una de ellas utilizando sus testimonios recopilados en las entrevistas biográficas (EB) y en las focales (EF), en los relatos escritos (RE), en los registros etnográficos (RET), en las entrevistas flash (EF), en los planes (PC) y en los diarios (DC) de clases de cada uno de los practicantes. Organizamos sus historias siguiendo cuatro dimensiones que nos permiten construir ordenadamente la biografía escolar de cada participante: la *afectivo-emocional*, la *institucional*, la *profesional* y los *acontecimientos macro-sociales*. Inicialmente, reconocemos por un lado, aquellos practicantes que, al elegir el Profesorado de Inglés, deseaban ser docentes y tenían un gusto especial por la lengua inglesa y por el otro a quienes eligieron su carrera por amor al idioma, pero sin tener como meta final la docencia. Así se desprenden dos grandes categorías que enmarcan los dos momentos de análisis *el deseo de ser docente y huellas impregnadas por el idioma inglés*.

En esta ocasión nos concentramos en el segundo momento y más precisamente en el grupo de participantes que eligieron el Profesorado de Inglés solo por amor al idioma quienes desde niños estuvieron interesados o de alguna manera, sus vidas fueron atravesadas por la lengua inglesa. Ya sea por la influencia de la música, el interés de explorar otras culturas, circunstancias diversas que han experimentado o por algún referente que los ha marcado en su biografía escolar, han cultivado el “sentirse a gusto” con este idioma. Por este motivo eligen el profesorado, no por su deseo de ser docentes ya que, en algunos casos, querían ser traductores, pero ante la inexistencia de la carrera de Traductorado de Inglés en la universidad pública de Mar del Plata, falta de recursos para trasladarse a Buenos

Aires o afrontar una universidad de gestión privada, deciden inscribirse en el Profesorado de Inglés.

Segundo momento: Re-conceptualización de las biografías escolares en un paisaje común de socialidades, temporalidades y espacialidades

Clandinin y Connelly (1995) aseguran que el conocimiento práctico personal docente se forma desde su experiencia pasada, en la mente y el cuerpo del presente y con los planes y acciones futuras de cada profesional. Agregan que el conocimiento docente está formado y expresado en el complejo contexto en que cada uno se desempeña y utilizan una metáfora para describir esta complejidad, que es la metáfora de *paisaje* (Clandinin y Connelly, 1995). Mediante esta metáfora desean representar el tiempo, el lugar y el espacio con una idea de expansión y con la posibilidad de que distintas personas, eventos y relaciones se involucren. Esto es, la relación entre personas, lugares y cosas representando un paisaje moral e intelectual. Pensar la vida como una historia es una forma potente de imaginar *quiénes somos, dónde hemos estado y a dónde nos dirigimos*.

Los relatos capturados en la secuencia de narrar expresan descubrimientos, anhelos, esperanzas, pasión, afán de superación, amor, afecto, sensibilidad, compromiso, reflexividad, espíritu de lucha, empatía, trabajo, antagonismos y búsqueda de cooperación. En este segundo momento reconfiguramos las historias de los residentes a partir de los tres lugares interrelacionados en la narrativa: la temporalidad, la socialidad y la espacialidad, formando así un paisaje común. Realizamos numerosas lecturas a los textos de campo y reconfiguramos las narrativas respetando la voz de cada participante. En la temporalidad encontramos las experiencias pasadas, presentes y sus expectativas personales y profesionales; en la socialidad suben a escena diferentes protagonistas que compartieron la vida de los participantes y en la espacialidad se revelan los lugares donde los estudiantes habitaron, estudiaron, y en el presente residen, trabajan y se forman como futuros docentes. En nuestro interés de interpretar las biografías escolares de los alumnos residentes del Profesorado de Inglés, el paisaje no se puede analizar separadamente porque son sus tres componentes entramados los que van dejando huellas en todo el trayecto vivido. Mediante el trabajo hermenéutico realizado fuimos entretejiendo las voces de cada uno de los participantes con la de la investigadora logrando un análisis que mantiene la frescura y naturalidad de quienes relatan sus vivencias.

En nuestra investigación conceptualizamos por un lado, el paisaje común de aquellos participantes que inicialmente deseaban ser docentes *–amor por la docencia–* y por el otro, de aquellos quienes comenzaron la carrera solo por gusto por el idioma, sin estar interesados en la docencia *–huellas impregnadas por el gusto por el idioma inglés*. De esta manera salimos en busca de respuestas a las preguntas que guiaron nuestra investigación: *¿cuáles son las buenas enseñanzas que han dejado su huella en la biografía de los alumnos residentes del Profesorado de Inglés de la UNMdP?, ¿de qué manera los alumnos caracterizan estas enseñanzas?, ¿cómo se manifiestan en su práctica en el aula esas buenas enseñanzas experimentadas? y ¿cuál es la impronta que dejan en la biografía escolar de los practicantes?* Tal como mencionamos en párrafos precedentes, nos zambulliremos a continuación en las historias de quienes iniciaron sus estudios solo por gusto por el idioma.

Huellas impregnadas por el gusto por el idioma inglés

Nuestros entrevistados Julián, Fede, Lau, Andre y Sol eligen el Profesorado de Inglés pero no deseaban ser docentes. Les gustaba el idioma inglés como medio de socialización y vinculación con la música, el arte y la literatura, deseaban ser traductores.

Al reflexionar acerca de cuáles son las buenas enseñanzas que han dejado su huella en la biografía escolar de estos residentes, encontramos diferentes posturas. Fede declara que, indudablemente, su biografía escolar ha mediado positivamente en su práctica inicial. Uno de los indicios presente en sus propias clases es “la buena relación con la mayoría de mis alumnos” (RE). Considera que cuando sus profesores de la escuela no se relacionaban con los alumnos o no mostraban interés en fomentar una comunicación cordial y fluida con los estudiantes, éstos perdían interés en las clases, “intento comunicarme con mis alumnos en todo momento y trabajar con responsabilidad para favorecer el buen clima dentro del aula” (RE). Lau entiende que “toda biografía escolar deja huella, después uno decide qué copiar y qué no” (RE). Opina que lo más importante en la docencia es “enseñar con pasión, dedicación y llegar al alumno un poco más allá del contenido” (RE) curricular, acercándose a lo personal. Al evocar su biografía escolar Sol rescata haber aprendido mucho a través de lecturas literarias, “ansiaba el momento del año [...] en el que comenzábamos a leer novelas y/o historias en las clases de inglés. Me motivaba leer estos tipos de textos y poder comprenderlos” (RE), como también de películas y canciones, sin embargo, considera que su aprendizaje previo no se refleja totalmente en sus prácticas iniciales ya que si bien utiliza estos recursos en sus clases, no lo hace de la misma manera que lo hicieron sus docentes. Manifiesta que no deben ser usados solamente como entretenimiento, sino que hay que preparar guías que promuevan la comprensión. Sin embargo, admite que tuvo profesores que utilizaban actividades muy variadas en sus clases, y esa dinámica la ha marcado. Andre reflexiona que su biografía escolar ha sido “trascendental” (RE) en la formación de su perfil profesional ya que hubo varios profesores en la escuela secundaria y en el profesorado que la marcaron “de todos algo me llevé [...] muchos docentes dejaron muchas marmitas y algunas irreconocibles” (EB). Al comenzar a transitar el camino de la docencia, sintió que estaba repitiendo o imitando ciertos hábitos propios de algunos profesores suyos “tomé patrones de conducta o formas de enseñar que me habían motivado y comencé a implementarlos en mis clases. Esto me ayudó a generar clases dinámicas y frescas, siendo yo misma y dándome confianza en mi manera de enseñar.” (RE) Reconoce encontrarse imitando inconscientemente aquellas actitudes que profesores motivadores han tenido con ella, en ocasiones se escucha repitiendo palabras que no son propias, sino de algún profesor de la secundaria o de la universidad. Afirma que su educación ha sido un regalo, encontró personas que “incondicionalmente compartieron sus saberes y me motivaron a sobrepasar obstáculos en el camino. Me parecía injusto no continuar con ese legado.” (RE) Por esta razón desea motivar a otros de la misma forma que lo hicieron con ella. Julián opina que las “vivencias escolares son, luego de los vínculos primarios generados en la niñez, las experiencias más fundantes para una persona, es por eso que encaré esta consigna [el relato escrito] primero desde el plano de lo afectivo” (RE). Observa que el desafío intelectual hacia el alumno es una traza que ha heredado de sus docentes, como también lo son el humor, la capacidad de involucrar los intereses de los estudiantes. Siente que hubo materias en el profesorado, como Literatura, por ejemplo, en donde las clases parecían un taller de lectura, sujetas a

interpretación. Se generaba un espacio en el que se espera que el estudiante ponga mucho de sí mismo procurando una atmósfera de respeto y valoración del aporte del estudiante, de esa manera Julián disfrutó mucho esas materias y asevera que de alguna forma lo influenciaron ya que cuando da clases intenta generar atmósferas similares.

Buscamos ahora interpretar de qué manera los residentes *caracterizan estas enseñanzas*. Fede evoca algunos de sus docentes, pero no por sus buenas prácticas sino por el contrario, vienen en su memoria aquellos que no tenían una comunicación cordial y fluida con los alumnos y no mostraban interés por relacionarse con ellos, por lo tanto no lograban motivarlos. Asimismo, recuerda una profesora [nombre de la docente del Profesorado de Inglés] quien ejerce la profesión porque le gusta, se apasiona en sus clases “salía con dolor de cabeza, pero por todo lo que había escuchado. Sus clases pasaban muy rápido” (EB). Lau recuerda a aquellos profesores de la universidad que la deslumbraron por su pasión por enseñar, por sus *feedback* en los que siempre resaltaba aunque sea *un* aspecto positivo y por sus sabios consejos; uno de ellos fue “no dejes la materia, dejá que la materia te deje a vos” (RE). Esas palabras de aliento le permitieron llegar al final de la cursada. Sol evoca a su maestra de inglés de segundo grado, quien les hizo cantar una canción para practicar *greetings*^{vi}. Se trataba de unos personajes y decía “Hello, I am Pat, I’m Carol, I’m Michael, I’m Paul. Hello Pat and Carol. Hello Michael, hello Paul” (RE). Sol y sus compañeros de clases cantaban con gusto, sin entender su propósito pedagógico. Hoy, después de tantos años se da cuenta de que el objetivo de la actividad era aprender saludos. Aún recuerda “el sentimiento de alegría” (RE) que le producía. También recuerda a su profesora de inglés de noveno año, quien ofrecía ejercicios muy variados cada vez que aprendían un tema nuevo. Guarda en su memoria el día que la profesora propuso una actividad novedosa para ellos; llevó el horóscopo para descubrir si la descripción que daba de ellos era acertada. Fue la misma docente que luego del ataque a las Torres Gemelas, les hizo buscar información acerca del terrorismo y realizar un proyecto al respecto. Debieron recuperar el significado de la palabra terrorismo y relacionarla con lo sucedido en la ciudad de Nueva York en el año 2001. La docente se ocupó de focalizar en la magnitud del hecho y “hacernos conscientes de lo que el terrorismo implica. Lo tomé como un aprendizaje de un tema real y actual mediante el idioma, y sobre todo en relación con la cultura que estudiábamos.” (RE). Con respecto a su paso por el profesorado, evoca a [nombre de la docente del Profesorado de Inglés] del Área Cultural y la describe como una persona que demuestra pasión por su profesión, mucha responsabilidad y compromiso con los alumnos; el primer día de clases le ofreció su dirección de correo electrónico permitiéndoles que la contacten ante cualquier duda que pudiese surgir fuera del horario de clase. Andre recuerda a su profesor de Física, quien les preparó un examen para que lo resuelvan en el Parque de la Costa calculando fricción, gravedad y otros elementos de los juegos, propiciando así un entorno de aprendizaje crítico y natural (Bain, 2007). También su profesora de Literatura y Arte del colegio secundario le ha dejado una huella importante porque la llevaba más allá de sus límites, generando situaciones extremas. “yo sentía que ella me exprimía y demandaba cosas irracionales de mí.” (RE); la docente tenía un doctorado en literatura comparada “en ese momento yo no sabía lo que era un PhD, para mí era alguien que sabía mucho [...] recién en la facultad me di cuenta lo mucho que sabía esa mujer [...] me marcó mucho. La odiaba porque me exigía mucho” (EB). Guarda en sus recuerdos las clases de [nombre de la docente del Profesorado de Inglés] por la manera suave y amena que utilizaba para responder a los alumnos, alentándolos a continuar incluso cuando estaban equivocados “como

que no sentías que estabas hablando con un docente, sino con una persona nativa que no estaba allí para enseñarte, sino que estaba charlando con vos” (EB). Otra profesora que recuerda es [nombre de la docente del Profesorado de Inglés] por su estilo práctico de dar las clases; todas las semanas les preguntaba qué se acordaban del tema anterior y todos sentían que tenían algo para aportar, aunque tal vez lo que decían no era muy relevante, la docente amablemente respondía “sí, está muy bien” (EB) propiciando la participación de los alumnos. Julián recuerda a su profesora de Literatura del secundario quien generó espacios para llevar al aula lecturas, actividades y temáticas relacionadas con los intereses de los alumnos. La docente planteaba consignas de trabajo de manera que, “quien quisiera resolver las actividades con la dedicación estrictamente necesaria para aprender, fijar o practicar los temas, pudiera hacerlo, pero también dando espacio a que, quienes estábamos apasionados por los temas, pudiésemos utilizar el material más ambicioso o buscar formas más profundas o formales de analizar ciertas cuestiones, sobre todo, había mucho lugar para la creatividad y la expresión” (RE). Todo esto, acompañado por la naturaleza “extraordinariamente dulce y generosa” (RE) de esa profesora. También vienen a su memoria las clases de [nombre del docente del Profesorado de Inglés] por su “eminencia [...] porque está bueno darse cuenta que el profesor es bueno en lo suyo. Se agradece como alumno que el que está adelante sepa tanto, que tenga calidad académica y que lo que enseña lo haga con pasión.” (EB). Julián asegura que este profesor exuda amor por la literatura, que los alumnos logran darse cuenta de todo el trabajo extra que él realiza y todo lo que no llega a enseñar, que es la persona indicada para el lugar adecuado. También trae el recuerdo de las clases de [docente del Profesorado de Inglés] de donde rescata su sensibilidad, su habilidad para enseñar y su tacto –refiriéndose a su empatía y su trato. Agrega que esta docente “trabaja, trabaja mucho y eso se nota y se agradece” (EB). Siempre estaba disponible para las correcciones agregando una instancia más a los trabajos entregados. En ocasiones, debido a los intereses de los alumnos, las clases derivaban en otro tema diferente al que ella tenía planeado, ella permitía que eso suceda “dejaba fluir la clase” (EB). También tiene presente a la profesora que estaba a cargo del curso cuando realizó su segunda MTE. Es una docente que también trabaja en el profesorado “una santa” (EB) califica Julián porque le ofreció ayuda en sus planes y actividades, aunque ella no estaba obligada a hacerlo. Relata que lo hizo sentirse muy bien, cómodo, lo dejó hacer su trabajo enfatizando que ella estaba allí para ayudarlo, no para evaluarlo.

Las conceptualizaciones emergentes en el análisis de este grupo nos conducen a la *actitud del profesor –afectiva e intelectual–* y a las *decisiones pedagógicas y didácticas* que ellos tomaron.

Actitud Afectiva

- Generan una buena relación con los estudiantes
- Propician un buen clima en la clase de manera cordial y tranquila
- Responden de forma suave y amena
- Llegan al alumno más allá del contenido acercándose a lo personal
- Son generosos, comparten incondicionalmente sus saberes
- Están disponibles para sus alumnos incluso fuera del horario de clases
- Comparten sabios consejos (personales y académicos)
- Son dulces y alegres

Actitud Intelectual

- Son provocadores, llevan al estudiante *más allá de sus límites*
- Desafían intelectualmente a la clase promoviendo el pensamiento crítico
- Incitan a sobrepasar obstáculos para seguir adelante, son alentadores
- Asumen mucha responsabilidad y compromiso con su clase
- Enseñan con pasión y dedicación
- Son exigentes
- Tienen capacidad para involucrar los intereses de los estudiantes
- Generan un espacio donde se espera que el alumno ponga mucho de sí mismo
- Procuran una atmósfera de respeto y valoración del aporte del estudiante
- Transforman y emancipan

Decisiones pedagógicas y didácticas

- Ofrecen variedad de textos reales (no adaptados para la enseñanza de inglés: literarios o de actualidad)
- Promueven un entorno de aprendizaje crítico y natural
- Utilizan canciones y películas como recurso didáctico
- Ofrecen ejercitación variada y novedosa
- Recuperan los temas estudiados en clases anteriores
- Usan el humor como recurso didáctico
- Alientan a los alumnos a buscar información actualizada y situada en problemas reales para realizar proyectos
- Brindan actividades que desafíen intelectualmente al alumno
- Proveen *feedback* positivo a los alumnos
- Preparan actividades novedosas, actuales, relacionada con la vida de los estudiantes, que *provoquen sentimientos*: alegría, empatía, interés genuino
- Tratan con temas de interés en la clase y que promuevan el debate
- Propician la creatividad y la expresión propia de cada estudiante

Relacionaremos ahora las conceptualizaciones de este grupo con bibliografía que la sustente.

Acerca de la actitud de los docentes

Los residentes recuerdan a quienes los llevaban a los extremos, les exigían *más allá de sus propios límites*. Estos educadores esperan más de sus alumnos, tienen fe en la capacidad de los estudiantes para que consigan lo que se les propone; usan un lenguaje cálido, muestran una gran confianza en los estudiantes y son amables con ellos, estableciendo una relación de respeto mutuo y cordial (Bain, 2007).

Zabalza (2007) hace referencia a la generosidad partiendo de la idea aristotélica de *magnanimidad*. Asimismo, se define esta cualidad en los buenos docentes quienes se destacan fundamentalmente por el ejercicio moral de la enseñanza, generalmente expresado como respeto, generosidad, compromiso, humildad y el interés en el vínculo con el otro (Flores, 2012). Estos buenos

maestros agregan un plus a esta última cualidad, que es el entusiasmo y el humor como recurso didáctico (Porta y Flores, 2017).

Recordemos también los principios de *particularidad*, *practicidad* y *posibilidad* acuñados por Kumaramadivelu (2001) que son los pilares de la pedagogía que él denomina *Post-method*; utiliza el término pedagogía para referirse ampliamente a cuestiones curriculares, de materiales, evaluativas y de estrategias como también a las experiencias socioculturales que, directa o indirectamente tienen influencia en la enseñanza. Estos tres principios están conectados y se involucran mutuamente en una relación cercana en la que la totalidad se destaca ante el valor las partes individuales y juntas forman la esencia de una pedagogía que trata de llevar la enseñanza más allá de los límites cotidianos. El lingüista trata de avanzar en una educación sensible al contexto, basada en la comprensión de las características socioculturales rupturizando la relación entre teóricos y prácticos, permitiendo a los educadores construir su propia teoría desde la práctica –teorías personales-. Cree en aquellos docentes que tienen capacidad para involucrar los intereses de los estudiantes promoviendo en ellos el pensamiento crítico y los valores personales y sociales, como también en aquellos que generan un espacio donde se espera que el alumno pueda gestar y dejar fluir sus propias ideas.

Acerca de las decisiones pedagógicas y didácticas

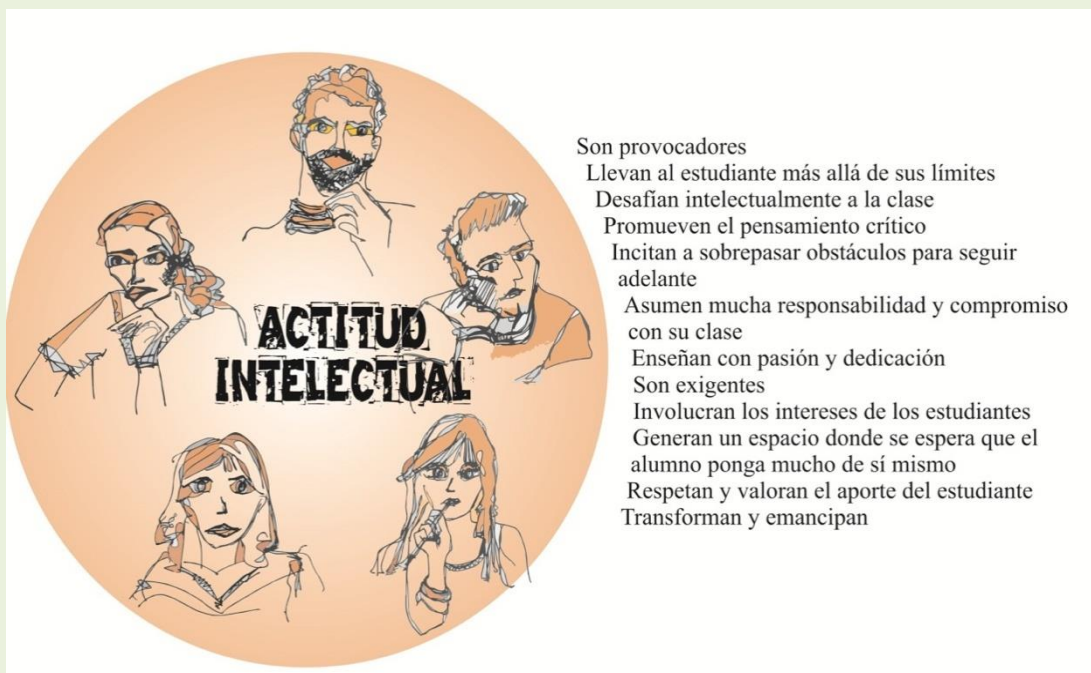
Los docentes que los residentes evocan, promueven el valor del pensamiento crítico (Barboni y Porto, 2008), la resolución de problemas, la curiosidad y el compromiso con los asuntos éticos (Bain, 2007). Así, al interpretar las trazas que han dejado en la biografía escolar de los participantes de nuestra investigación retornamos a las ideas del autor quien asevera que la buena enseñanza la brinda un profesor que, a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, contribuye positiva y sustancialmente, preocupándose por lograr un aprendizaje duradero en las formas de *pensar*, *actuar* y *sentir* de sus alumnos (Bain, 2007); invita a sus estudiantes a hacer esfuerzos intelectuales exigentes, los ayuda a leer de forma más efectiva y analítica mediante textos provocativos, creando un entorno para el aprendizaje crítico y natural (Bain, 2007).

Por otro lado, Maggio (2012) define una *enseñanza poderosa*, como aquella que apasiona, conmueve y perdura. Sostiene que *emocionarse* y *conmoverse* en la clase provoca efectos perdurables, refleja un docente que está involucrado, que le interesa lo que su alumno aprende y cómo lo hace; que desea que sus estudiantes se vayan de la clase *pensando* y *sintiendo* (Maggio, 2012). La planificación debe producirse en tiempo presente, de forma contextualizada y aggiornada (Maggio, 2012), ofreciendo una originalidad didáctica y valiosa (Bain, 2007) frente a la tradicional estructura de la explicación que suele incluir una presentación, ejercitación y cierre. De esta manera, continua Maggio, se despierta el interés genuino del estudiante. Así las actividades que los maestros de nuestros participantes prepararon *provocaron en ellos sentimientos de alegría e interés genuino*. También hicieron uso del humor como recurso didáctico (Porta y Flores, 2014). Los autores sostienen que estos docentes poseen entusiasmo para explicar algunos temas que no son llevaderos o amenos para todos; apelan al humor como disruptor de aquello que es solemne en la clase pero con enseñanza seria; sostienen así la atención y mantienen un clima distendido, buscando ejemplos de la vida cotidiana; lo hacen con sensibilidad pedagógica y humana (Porta y Flores, 2014).

Para propiciar la creatividad y la expresión propia de cada estudiante se necesita guiar a los alumnos de manera que *sensibilicen la mano en la punta de los dedos* (Sennett, 2009), esto es, la práctica adquirida en el aprendizaje en acción, a través de experiencias propias. El sociólogo reflexiona acerca del *despertar* de una idea y resalta lo sublime de este acto afirmando que “lo sublime sugiere un horizonte ilimitado” (Sennett, 2009: 138). El reto está en preparar un terreno que se cultiva mediante el espacio reflexivo, el desarrollo de habilidades intuitivas y el pensamiento analítico (Atkinson y Claxton, 2002).

Canagarajah (2003) huye de los materiales y textos propuestos por quienes él denomina “Center” –haciendo referencia a los países anglosajones que monopolizan el mercado de libros de textos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera o segunda- porque los considera culturalmente inapropiados y que, por meras razones de practicidad, se adoptan en lugar de utilizar aquellos que realmente son útiles para desarrollar dentro de las costumbres locales. Así, alienta a los educadores, básicamente a los Profesores de Inglés, a reflexionar acerca de la *agenda oculta* de los materiales que el “Centro” provee. Los docentes que este grupo de residentes evocan ofrecen variedad de textos originales, no adaptados para los libros de textos de enseñanza del inglés, sino reales, de actualidad, relevantes para el interés de los alumnos y que promuevan el pensamiento crítico en ellos. Asimismo los alientan a buscar información actualizada y situada en problemas reales para realizar proyectos locales.

Los residentes recuerdan a los docentes que brindan a sus alumnos *feedback* positivo. La retroalimentación es una herramienta muy poderosa vinculada con el aprendizaje y con el logro académico y su impacto puede ser tanto negativo como positivo (Nicol, 2010). En otras palabras, retroalimentando el desempeño de nuestros estudiantes podemos tanto fomentar como inhibir su aprendizaje (Higgins, et al. 2002). Entonces no basta con proveer *feedback* para que éste se transforme en un apoyo eficaz del rendimiento y el aprendizaje, hay que pensarlo desde su lugar positivo. Los estudios realizados por Higgins et al. (2002) acerca de cómo los alumnos reciben *feedback*, hacen hincapié en la *forma* en que esta retroalimentación es brindada. David Nicol (2010) asevera que debe ser generado como un diálogo y no un monólogo y que la clave está en que la retroalimentación sea rica en detalles, adaptable a las necesidades de los estudiantes y orientada a promover la reflexión. Amanda Ashgar (2010) sostiene que para que la retroalimentación se transforme en una herramienta eficaz en el apoyo del aprendizaje, se debe proporcionarlo tomando en cuenta ciertas características: comenzar leyendo o escuchando el trabajo del alumno desde el inicio al fin sin comentar en los errores para generar una apreciación global; no centrarse en los errores gramaticales u ortográficos como el foco primordial de atención sino que hay que resaltar la buena producción y los aspectos a mejorar. Escribir en el *feedback* final – o brindar de forma oral– sugerencias acerca de cómo el alumno podría mejorar su trabajo; siempre comenzar resaltando algo que el estudiante hizo bien y así validar su trabajo, reconociendo o identificando los aspectos destacables de su producción; luego de recibir un *feedback* positivo, el alumno estará emocionalmente preparado para aceptar sugerencias para el cambio (Ashgar, 2010). Nicol (2010) aconseja ser sensible a las necesidades individuales del estudiante y tener en cuenta que algunos tienen que ser estimulados para lograr niveles más altos mientras otros necesitan ser tratados con mucho cuidado a fin de no desalentar el aprendizaje y dañar su autoestima. Es esencial, agrega, encontrar un equilibrio para no herir los sentimientos de los estudiantes y proporcionar un estímulo adecuado.



Son provocadores
Llevan al estudiante más allá de sus límites
Desafían intelectualmente a la clase
Promueven el pensamiento crítico
Incitan a superar obstáculos para seguir adelante
Asumen mucha responsabilidad y compromiso con su clase
Enseñan con pasión y dedicación
Son exigentes
Involucran los intereses de los estudiantes
Generan un espacio donde se espera que el alumno ponga mucho de sí mismo
Respetan y valoran el aporte del estudiante
Transforman y emancipan

HUELLAS IMPREGNADAS POR EL GUSTO POR EL IDIOMA INGLÉS

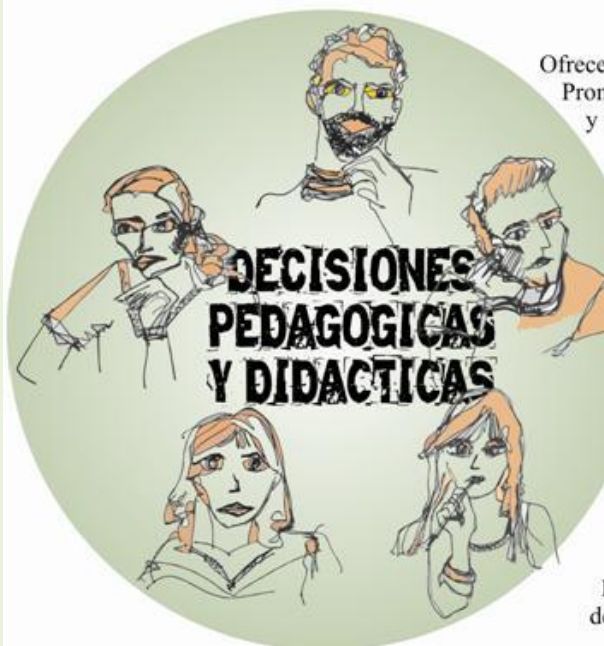
Trazas reflejadas en sus biografías escolares



- Generan una buena relación con los alumnos
- Propician un buen clima en la clase de manera cordial y tranquila
- Responden de forma suave y amena
- Llegan al estudiante más allá del contenido acercándose a lo personal
- Son generosos, comparten incondicionalmente sus saberes
- Están disponibles para sus alumnos incluso fuera del horario de clases
- Comparten sabios consejos
- Son dulces y alegres

HUELLAS IMPREGNADAS POR EL GUSTO POR EL IDIOMA INGLÉS

Trazas reflejadas en sus biografías escolares



- Ofrecen variedad de textos reales
- Promueven un entorno de aprendizaje crítico y natural
- Utilizan canciones y películas como recurso didáctico
- Ofrecen ejercitación variada y novedosa
- Recuperan los temas estudiados en clases anteriores
- Usan el humor como recurso didáctico
- Alientan a los alumnos a buscar información actualizada y situada
- Desafían intelectualmente al alumno
- Proveen feedback positivo
- Preparan actividades novedosas, actuales, relacionada con la vida de los estudiantes
- Provocan sentimientos de alegría, empatía e interés genuino
- Tratan con temas de interés en la clase y que promuevan el debate
- Propician la creatividad y la expresión propia de cada estudiante

Imagen I: Huellas impregnadas por el gusto por el idioma inglés: trazas reflejadas en sus biografías escolares

¿Cómo se manifiestan esas buenas prácticas que los residentes experimentaron en la propia? Observamos que Fede tiene una manera cordial y tranquila de dirigirse a los alumnos (RET). Logra generar un buen clima en la clase mediante juegos o actividades que despierten el interés y curiosidad en los alumnos. Su primer encuentro lo inicia dibujando en el pizarrón una caricatura de un conocido jugador de fútbol. Los alumnos debían adivinar de quién se trataba y lo hicieron exitosamente. A su vez, quedaron maravillados por la maestría de Fede para dibujar (RET) y le pidieron que realice nuevas caricaturas, a lo que Fede accedió gustosamente, porque, aunque perdió algunos minutos, los ganó en el clima que logró generar (EF). Lau alienta a sus alumnos en sus clases, recalcando permanentemente que no dejen de intentar. Que siempre se puede comprender un poquito más (RE). Sol reconoce que su experiencia con la literatura mediante una lengua extranjera contribuyó en su formación profesional “ya que hoy en día al pensar en o trabajar con los textos literarios como recurso de enseñanza intento transmitir motivación e interés por el texto elegido” (RE). En sus clases utiliza una narración de Edgard Alan Poe de la sección “Literature Spot” del libro que tienen los alumnos. Así involucra a los estudiantes en un debate con respecto al poder otorgado al dinero en los diferentes contextos sociales (RET). Argumenta haber elegido ese texto no tanto por la riqueza literaria que ofrece, sino por el debate que se genera en el aula (EF). También utiliza canciones, videos atractivos y graciosos, con música pegadiza. En ocasiones, matiza las actividades con un toque de humor. (RET). Andre adopta en sus clases tareas que desafían al alumno. No hace preguntas cuyas respuestas se encuentran fácilmente en los textos o en los videos que presenta, sino que promueve la reflexión tomando como referencia elementos lingüísticos y paralingüísticos (RET). Trabaja con extractos de películas nuevas y provee actividades que demandan esfuerzo cognitivo en los estudiantes. Sus clases son amenas y motivantes enmarcadas por su actitud flexible en el aula, demuestra disfrute en lo que hace (RET), al respecto dice: “entonces se prende un botón y como que... no te digo que sos una actriz, pero sí en un sentido, la actriz fluye [...] se prende una cámara... y ahí sacás...” (EB). Julián recupera la buena relación que ha tenido con sus maestros y profesores y su afán de querer agradecerles “Creo que esta huella tan clara de algunos vínculos y experiencias positivos con docentes entrañables impactó negativamente en mi primer acercamiento a la docencia, ya que me preocupaba demasiado por agradar a mis alumnos y por recibir su aprobación.” (RE). Sin embargo, con el paso del tiempo, Julián aprendió a encontrar un balance para poder establecer una conexión genuina con los estudiantes. Su experiencia como alumno del profesorado le ayudó a comprender que entablar un vínculo con espacio para el diálogo horizontal, el humor y la confianza, es una muy buena herramienta para incentivar a los chicos a comprometerse con las clases” (RE). Afirmo que los rasgos de su biografía escolar que están presentes en sus prácticas tienen que ver con tres aspectos: el humor, la capacidad de involucrar los intereses de los alumnos en el aula y la valoración de sus capacidades intelectuales (EF). Al reflexionar acerca de su propio rol como docente Julián argumenta que enseñar es lo que quiere hacer “mientras le reporte placer y por lo tanto mientras lo haga bien, porque si yo siento que si no lo hago con placer y no lo voy a hacer bien” (EB)

Así es como los docentes dejaron sus huellas y éstas se manifiestan en la práctica inicial de nuestros participantes:

Actitud afectiva

- Tienen buena relación con los alumnos
- Generan un vínculo que permita un diálogo horizontal con los estudiantes
- Mantienen una comunicación fluida y cordial, propiciando el buen clima en la clase
- Son alentadores y siembran la auto confianza en sus alumnos
- Son flexibles promoviendo así una conexión genuina con los estudiantes

Actitud intelectual

- Son dedicados y apasionados en la enseñanza. Disfrutan lo que hacen
- Tienen capacidad para involucrar los intereses de los alumnos en el aula
- Son desafiantes y provocadores: llevan a los estudiantes a un importante esfuerzo cognitivo y a superar los propios límites
- Valoran las capacidades intelectuales de los alumnos
- Muestran un estilo tranquilo al enseñar
- Trabajan la motivación en la clase

Decisiones pedagógicas y didácticas:

- Brindan clases dinámicas y motivantes
- Utilizan el humor como recurso didáctico
- Hacen uso de la confianza generada para incentivar a los estudiantes a comprometerse con las clases
- Usan textos literarios seguidos por actividades variadas
- Promueven debates de temas actuales seguidos por la reflexión
- Se sirven de videos y canciones atractivas y alegres que movilicen el interés del alumno
- Recurren a actividades que involucran los intereses reales de los estudiantes.

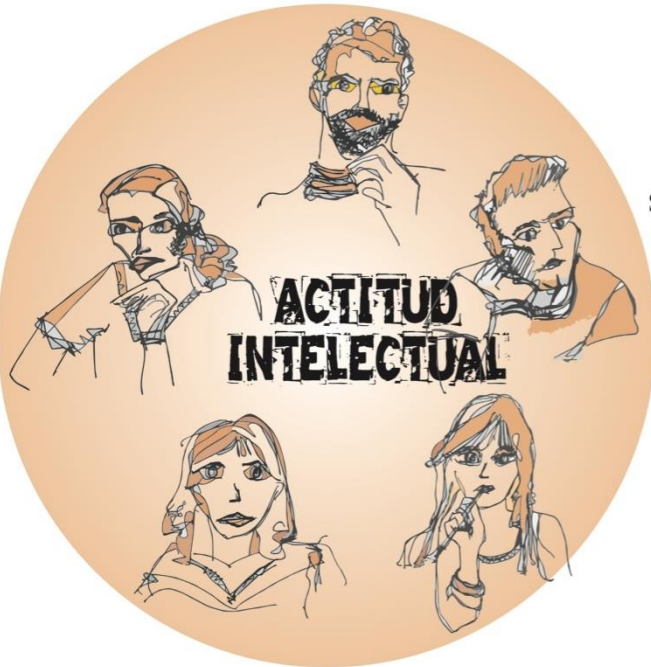
Finalmente, deseamos develar la impronta que dejan las buenas prácticas docentes en su biografía y en su práctica inicial. Pare ello daremos lugar a la voz de los residentes.

HUELLAS IMPREGNADAS POR EL GUSTO POR EL IDIOMA INGLÉS

Trazas reflejadas en sus prácticas iniciales

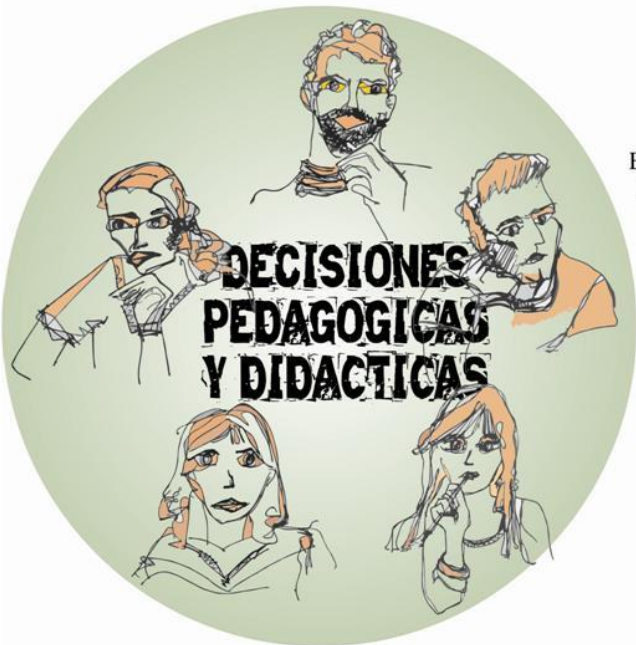


Tienen buena relación con los alumnos
Generan un vínculo que permita un diálogo horizontal con los estudiantes
Mantienen una comunicación fluida y cordial
Propician el buen clima en la clase
Son alentadores y siembran la auto confianza en sus alumnos
Son flexibles
Promueven una conexión genuina con los estudiantes



ACTITUD INTELECTUAL

- Son dedicados y apasionados en la enseñanza
- Disfrutan lo que hacen
- Tienen capacidad para involucrar los intereses de los alumnos en el aula
- Son desafiantes y provocadores
- Valoran las capacidades intelectuales de los estudiantes
- Muestran un estilo tranquilo al enseñar
- Trabajan la motivación en la clase



DECISIONES PEDAGOGICAS Y DIDACTICAS

- Brindan clases dinámicas y motivantes
- Utilizan el humor como recurso didáctico
- Incentivan a los estudiantes a comprometerse con las clases
- Usan textos literarios seguidos por actividades variadas
- Promueven debates de temas actuales y reflexión
- Utilizan videos y canciones atractivas y alegres que movilicen el interés del alumno
- Recurren a actividades que involucren los intereses reales de los estudiantes.

Imagen II: Huellas impregnadas por el gusto por el idioma inglés: trazas reflejadas en sus prácticas iniciales.

Fede

Y... motivación por ahí ponele en la relación con los alumnos [...] con los chicos tengo buen [...] buena relación, me pongo a hablar todo... chistes, cosas así [...] al cuarto año de la mañana voy contento y salen mejores las clases también. [...] lo importante es que los chicos te responden y vos, estar cómodo y que, y que esté, que haya buen clima. Más o menos eso, buen clima y que los chicos respondan y bueno, eso sí [...] que hay un buen ambiente en el aula. (EB)

También sirve hablar con ellos [los alumnos] llevarse bien con ellos, hacer que se sientan cómodos es más importante que enseñar un punto gramatical. (EF)

Lau

Ahora que estoy llegando a mi meta, y que pudo mirar a todo lo que he logrado y crecido, puedo decir que se cumplieron muchas [expectativas]. Tal vez no pude ver eso o no me pude dar cuenta en el trajinar de cursar materias y materias, y muchas veces sentí fracasar. Obviamente, tengo mucho por aprender y mucho por lograr todavía y ojala nunca deje de tener expectativas porque es el motor que me hace seguir (EB).

[...] la calidez de los profesores, por despertar en mí un interés especial, por la pasión con la que se enseña. Eso es lo que guardo en mi recuerdo y aspiro lograr (EB).

Siento que la recompensa más grande es el reconocimiento y el amor de ellos. También lo es el darse cuenta que realmente están disfrutando la clase. Esto me hace disfrutar mucho de la docencia (EB).

Sol

Cuando empecé a enseñar no tenía tanta experiencia académica digamos, de lo que enseñar implica. Entonces seguía mucho el estilo de enseñanza que me mandaban del instituto, cómo enseñar, en qué enfocarme; lo hacía sin problemas, no reflexionaba mucho al respecto. Pero especialmente ahora me doy cuenta que cuando llega el momento de evaluar no me gusta la manera que tengo que evaluar en ese lugar o al momento de enseñar un tema no me gusta cómo está enfocado, entonces siento el choque entre mis creencias y las creencias del instituto [...] estoy más consciente de qué y a dónde apunto yo (EB).

Me pasa que motivaciones para enseñar las encuentro tanto cuando pienso en los chicos, en el grupo al que le voy a enseñar, pero también cuando pienso en mí, quiero sentirme bien en medio de la clase [...] porque si no siento que me estoy traicionando a mí misma (EB).

Aspiro a serlo [buena docente], no me gustaría achancharme y decir: bueno, voy a trabajar porque es mi trabajo de todos los días, sino realmente, no me gustaría perder esa motivación de seguir siendo una buena docente (EB). Me gusta mucho ofrecer actividades que impliquen un esfuerzo cognitivo en los alumnos, es decir, que tengan que pensar, ir más allá de lo inmediato y visible. Trato de llevar temas actuales, relevantes, desafiantes para los chicos (EF). Estoy tratando de hacerlo mediante actividades que con las cuales pueden conocerme, preguntar, descubrir parte de mi vida personal y profesional, entre otras. Estoy tratando de hacerlos sentir cómodos, congratulándolos cada vez que puedo (EF).

Andre

Eso me gustó [experiencia con un alumno que hablaba solo guaraní y un poco de castellano] como darte cuenta que podés hacer un cambio también socialmente, más allá de enseñar inglés... y que...nada... eso, que no sea solo un docente de lengua, de inglés (EB).

Sí, también como dice ella [Mercedes], los recuerdos de profesores que hicieron cosas que te gustaron. A mí, que me gustaron. Cosas que me gustaron que... dije: esto me gustó como me trataron, los voy a tratar igual. Como que no se... esas cosas (EB).

Lo que importa son las preguntas de los chicos, no solo lo que vos tenés para enseñar. Si surgen preguntas que son preguntas que se realizan... genuinas y que te llevan a algo (EB).

El vínculo... la recompensa..., siento que soy uno de esos bichos raros como hay muchos acá del profesorado, que va que cuando alguien aprendió algo de vos y te lo dice y lo usa en un contexto real y es como... Ah... te sentís re, re feliz. Y no lo podés explicar, porque imagino que a mucha gente no le pasa eso de sentir felicidad, o sea con lo difícil que es sentir felicidad, que sientas felicidad con una pavada [...] a veces me asombro cuando me doy cuenta que aprendieron algo de mí sin que yo lo enseñe, simplemente por hablar, repetir una frase, algo... (EB).

Es una cosa como que te fluye desde adentro, como que te toca un botón cuando te toca dar la clase a vos, no sé, en mi casa o en el instituto o en la residencia, es como que ves un baile automático, yo siento eso, como que se prende y automáticamente me sale algo, y lo disfruto y estoy en el momento y soy. Y no sé, lo he sentido por ejemplo en Residencia II, en mi primer día de clase, que vos decís, estás re nervioso y es como que no sé, yo... vos viniste ese día, yo sentí como que se tocó un botoncito y... arranqué a dar la clase sin ningún problema, como si la hubiera dado un montón de veces. Y te disfrutás y... te evadís de la

realidad, porque por ahí tenés un montón de problemas y no podés estar pensando en eso, o mostrarle a los chicos eso (EB).

Julián

Me gustaría que más allá del nivel de conocimiento que yo haya podido adquirir y transmitir, que mis estudiantes se den cuenta que a mí me gusta lo que hago y que lo hago con pasión (EB).

Bueno, yo creo que cuando uno se siente más seguro... se anima a más cosas también... por ahí sí, si uno, si uno cuando está arrancando se siente inseguro... si bien yo como te dije para no desmentirme con lo que dije antes, si bien yo me sentía formado y sentía que tenía las herramientas, bueno, la ten... la tensión de las primeras veces siempre está, entonces uno por ahí va con lo que sabe, va con lo probado, con lo seguro. Por ahí en el sentido, en el que más me desempeño es en el que ahora me ... me animo a probar cosas diferentes, me animo a ... ¡qué sé yo! Me animo a hacer juegos, y sí, sabiendo que puedo, puedo manejarlo (EB).

Cuando noto que, que los alumnos se paran a preguntar algo por ahí, una pregunta que yo no había pensado que me iban a hacer, que quiere decir que fueron más a fondo; o una pregunta que me, me, me lleva a mí a hacer una nueva explicación o a ir yo más a fondo sobre una explicación que ya había dado, eso me motiva un montón... o sea cuando noto que están ahí, que están involucrados, que están presentes. Es algo [la docencia] que aprendo día a día [...] creo que todavía tengo mucho para mejorar y sí, creo que voy a ser un buen profesor, sí (EB).

Si bien yo pienso, cuanto más me forme, cuánto más yo estudie y cuánto más me especifique o especialice mis conocimientos y mi carrera, más voy a llegar a, hacia el lugar donde, donde yo me sentiría realmente cómodo, y donde yo me sentiría intelectualmente estimulado, bien...(EB).

Recordemos que este grupo de residentes eligen el Profesorado de Inglés solamente por el gusto al idioma. De esta manera surgen nuevos interrogantes ¿cómo descubren que les gusta la docencia? y ¿en qué etapa de sus carreras se devela esta inclinación?

A Fede le gustaba inglés y dibujar. Él quería ser traductor, pero comenzó el profesorado porque no podía costearse los estudios en una universidad privada para seguir traductorado. Cuando comienza a cursar las materias del Área de Formación Docente y a hacer las prácticas le “empezó a gustar dar clases y... bueno ahora... y hasta ahora creo que no me gustaría ser traductor [...] ahora no” (EB).

Al cursar su primer año en el Profesorado de Inglés, Sol nota que no le satisface lo que está estudiando, entonces se pasa a Psicología donde cursa algunas materias. Pero esta segunda elección tampoco la convenció y decide volver al Profesorado de Inglés con la idea de avanzar un poco para luego continuar con el traductorado en otra ciudad. Sin embargo, al iniciar sus prácticas iniciales con las MTE se dio cuenta que disfrutaba dar clases y el contacto con los alumnos “es como que ahí cambio la perspectiva, y digo bueno, no es, no es grave” (EB), y lentamente, con las MTE y las residencias, se fue involucrando cada vez más hasta descubrir que le gustaba la docencia. Sus prácticas docentes iniciales y su primer trabajo en una institución educativa le brindaron “mucho satisfacción [...] recuerdo volver a casa contenta porque no solo había disfrutado la clase sino porque también había logrado un vínculo con los alumnos.” (RE). Asimismo, recuerda el placer que le producía observar el avance o la motivación en sus alumnos. Afirma que en esas experiencias se reflejan lo aprendido en el profesorado, se nota la preparación recibida.

Andre encuentra el gusto por la docencia cuando comienza a cursar las materias del Área de Formación Docente. Ella ya había dado clases en forma particular antes de comenzar con el profesorado, pero lo hizo como una manera de generar un ingreso, no por el placer de enseñar, sino porque tenía un buen manejo del idioma. Inicia el profesorado y vuelve a dar clases particulares “y ya era otra cosa. Porque ya tenía un... sentido mi vida, o sea, ya estoy haciendo el Profesorado de Inglés” (EB). Cuando comienza sus prácticas iniciales se da cuenta que dar clases es más complejo de lo que ella creía (EF) y le empieza a gustar el desafío.

Lau admite que el amor por la docencia, que en un principio estaba dormido, lo comienza a sentir con el paso de los años, con docentes que dejaron su marca en ella, sobre todo cuando comenzó a enseñar.

Julián reconoce haber empezado el Profesorado de Inglés con la intención seguir estudiando en otro lado para hacer el Traductorado. Tenía muy en claro que no se veía en el ámbito empresarial ya que “ideológicamente no era lo mío. Contribuir a esa máquina de hacer dinero, no me siento cómodo, no siento que me deje nada a mí ni nada a los demás” (EB). Surgió la idea educación como un servicio. Se vio a sí mismo como docente de escuela pública, no tanto en escuelas privadas. Le “empezó a cerrar la idea de la docencia como esto de recibir una paga a cambio de ofrecerle algo a otro” (EB). Se siente cómodo con esta profesión a partir de su paso por las materias del Área de Formación Docente, se afianzó su imagen como profesor. Inicia su camino como docente en la escuela pública aun siendo alumno del profesorado “y bueno, me empezó a gustar” (EB).

A modo de cierre

En el primer momento del análisis de la información, recorrimos la biografía escolar de cada residente que participó en esta investigación, entramándola desde las dimensiones afectivas, profesionales, institucionales y macro-sociales que atraviesan. El trabajo recursivo realizado, guiado por todos los textos de campo, nos permitió co-construir sus historias escolares para poder descubrir a cada uno de ellos, conocerlos más íntimamente, develar sus pasiones y sus temores. Asimismo, obtuvimos el andamiaje necesario para el segundo momento, la re-

conceptualización de las biografías escolares en un *paisaje común* de socialidad, temporalidad y espacialidad (Clandinin y Connelly, 1995) buscando responder las preguntas centrales que guiaron la investigación: *¿Cuáles son las buenas enseñanzas^{vii} que han dejado su huella en la biografía de los alumnos residentes del Profesorado de Inglés de la UNMdP? ¿De qué manera los alumnos caracterizan estas enseñanzas? ¿Cómo se manifiestan en su práctica en el aula esas buenas enseñanzas experimentadas? ¿Cuál es la impronta que dejan en la biografía educativa de los practicantes?* En la medida que fuimos interpelando cada uno de estos interrogantes, contrastamos los hallazgos con bibliografía relacionada con el campo disciplinar. Recordemos que el análisis fue sustentado por el proceso de cristalización –que nos habilitó a recrear en todo el recorrido, distintas experiencias que se reflejan al exterior y refractan dentro de sí mismas permitiendo emerger trazas impregnadas en toda la biografía escolar de nuestros participantes. Estimamos que la creatividad y el análisis se dan conjuntamente. Esto involucra la subjetividad, la imaginación, las emociones de los residentes y de la investigadora que no deben ser acalladas en pos de una rigurosidad de análisis, ya que no son condiciones excluyentes. Asumimos la cristalización como la forma de validez más adecuada para el proceso de interpretación ya que permite conocer la perspectiva de cada uno de los participantes co-creando, junto con la investigadora, las historias en ese diálogo permanente y recursivo que se origina y se afianza durante todo el proceso de investigación.

En la medida en que los practicantes pudieron reconocer las fuentes de sentido de sus prácticas, lograron visualizar otras formas de interpretarse y pudieron considerar su propio sistema de creencias y de actitudes. Valoramos el aporte de cada uno de los participantes y deseamos destacar las huellas recogidas en esta investigación, individualizándolos. Para ello diseñamos una imagen que recrea las conceptualizaciones personales de quienes eligieron sus caminos por el gusto que sentían por el idioma (imagen III) entrecruzándolas con la de los otros participantes. Esta imagen que aquí presentamos busca representar una parte fundamental del trabajo realizado en la investigación concentrando las marcas impresas a fuego en la biografía escolar de los practicantes, que lograron develar en durante el trabajo de campo y vieron luego reflejadas en sus propias prácticas.

HUELLAS IMPREGNADAS POR EL GUSTO POR EL IDIOMA INGLÉS

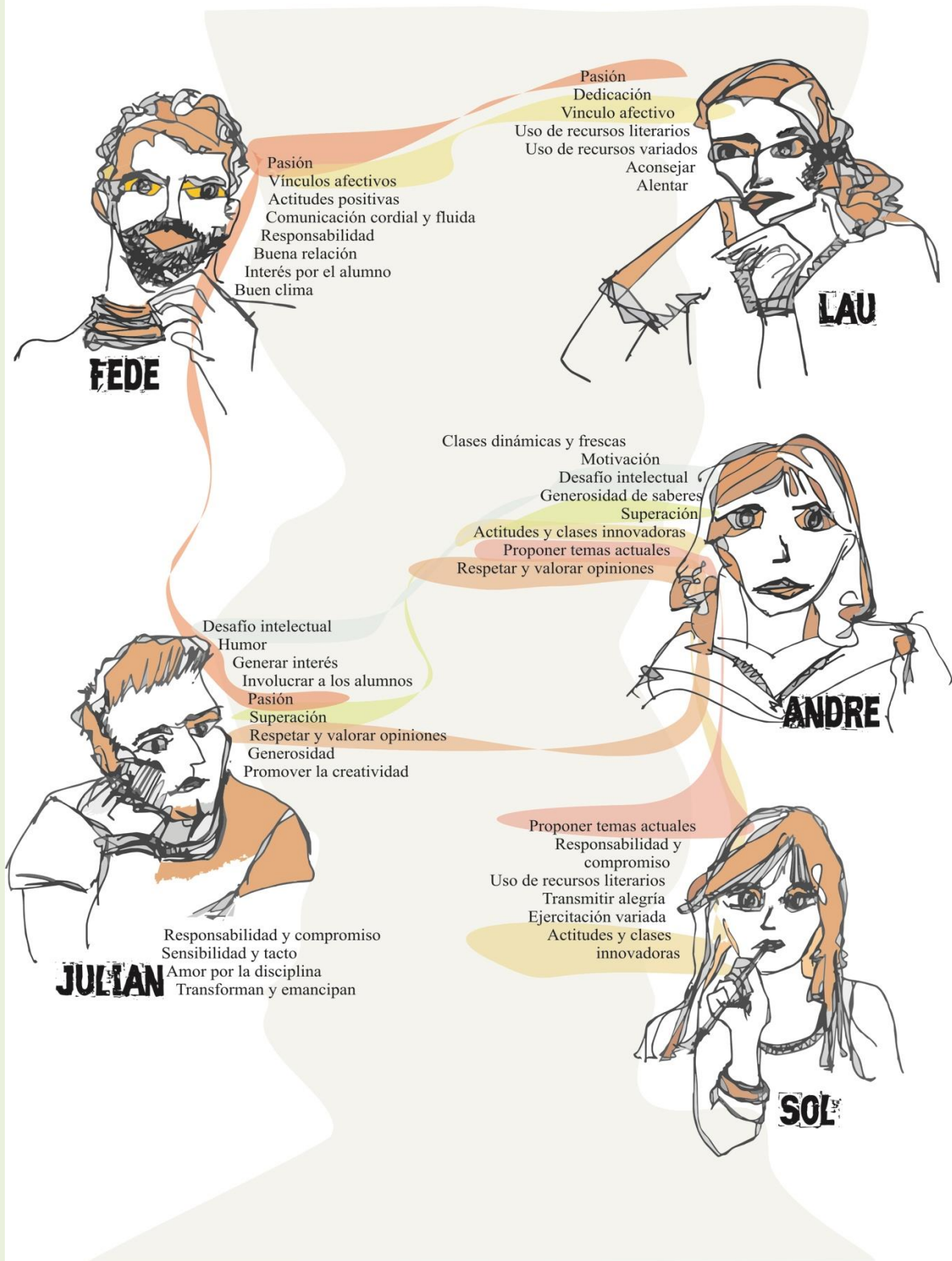


Imagen III: *Huellas impregnadas por el gusto por el idioma inglés.* Conceptualizaciones individuales y entramadas.

Referencias

- 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.
- Ashgar, A. (2010). Reciprocal peer coaching and its use as formative assessment strategy for first year students. *Assessment and Evaluation in Higher Eductaion*, 35 (4).
- Atkinson, T y G. Claxton (2002). *El profesor intuitivo*. 1ra Ed. Barcelona: Octaedro.
- Atkinson, P y A. Coffey (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Archambault, D. (1964). *John Dewey on Education*. New York: Random House.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. 2ª Ed. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Canagarajah, S. (2003). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: OUP.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Finkel, D. (2000). *Teaching with your mouth shut*. Michingan: Boynton/Cook Publishers.
- Goodson, I. (2017). *The Rouledge international book on narrative and live history*. London: Rouledge
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad* Madrid: Morata.
- Higgings, R., Hartley, P., y Skelton, A. (2002). The conscientious Consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 21 (1): 53-64.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Anorrortu.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Towards Postmethod Pegagogy. *TESOL Quarterly*, 35 (4): 537-556.
- Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education.*, 35 (5), August: 501–517.

Porta, L. y Flores, G. (2017). La hospitalidad en profesores memorables universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, abril: 15-31.

Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.

Notas

ⁱ El adjetivo *epistémico* lo utiliza Philip Jackson (2002) para separar un conjunto de requerimientos relativos a los conocimientos que deben poseer los docentes, de otros que, como alternativa podrían concitar la atención de quien procure comprender la tarea de enseñar en su totalidad.

ⁱⁱ Utilizaremos el término “práctica pre-profesional” para referirnos a la práctica inicial que realizan los alumnos del Profesorado de Inglés de la UNMDP, durante la cursada de las asignaturas del Área de Formación Docente.

ⁱⁱⁱ Goodson las denomina “age of narrative”.

^{iv} “Grand narratives” (Goodson, 2017).

^v Susan Chase utiliza el término *self*—en inglés, sí mismo— para referirse al narrador.

^{vi} “Saludos”.

^{vii} Entendemos por “buena enseñanza” aquella en la que el docente participa en la educación de otro ser humano al preguntarse qué acciones docentes pueden justificarse, basándose en principios morales que son capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes Fenstermacher (1989).



LA ESCUELA INFANTIL: IDENTIDAD EN JUEGO

THE NURSERY SCHOOL: IDENTITY AT STAKE

Patricia Sarlé¹

Fecha de recepción: 14-08-2017

Fecha de aceptación y versión final: 6/11/2017

Resumen:

En la educación infantil, el juego siempre ha tenido un lugar preponderante en el discurso pedagógico. Sin embargo, en las prácticas se lo observa como un aspecto secundario que va perdiendo fuerza en la medida en que el niño crece. Se enuncia su valor educativo y la necesidad de pensar la enseñanza en base al jugar, pero se sigue considerando que el juego es algo espontáneo en el niño, que surge naturalmente. Un territorio en el cual, el educador no puede ingresar sin tergiversarlo. Por esto, la intención de este trabajo es poner en discusión la metáfora del juego como "bisagra". Al utilizar esta metáfora, estamos considerando al juego como ese "eje articulador" entre las diferentes realidades que se conjugan en la vida del Jardín. Así podríamos decir que el juego es un punto de encuentro entre: la historia de la escuela infantil; los sujetos institucionales; los procesos implicados en la escuela, y los contenidos y el modo de enseñar. Pasado y presente de la escuela infantil, educadores y niños, aprendizaje y enseñanza, cultura escolar y cultura infantil, enriquecen la mirada sobre el fenómeno lúdico que intenta articularlos y nos permite saltar hacia un nuevo nivel de conceptualización. De esta manera, el juego se conforma en un nuevo modelo de análisis de las prácticas de enseñanza en la escuela infantil y un punto de apoyo para dinamizar los procesos de identidad en la conformación de la Educación Inicial.

Palabras clave: Juego infantil, educación inicial, prácticas de enseñanza

Abstract:

Play has always had a meaningful place within the pedagogical discourse, specifically in early childhood education. However, in everyday practice, it would appear as a secondary aspect, that loses strength as the child grows. It states its educational value and the need to think about teaching based on playing, nevertheless, it is still considered that play is free spontaneous for a child, in fact, it arises naturally, whatever the social context or available materials. The play scenario is a territory in which the educator cannot enter without failing in their attempt. Therefore, the intention of this work is to put into discussion the metaphor of play as "hinge". With this in mind, we are considering the play as that "joint axis" among the different scenarios that are involved in kindergarten everydayness. Therefore, we could say that the game is a meeting point among the historical path of the early school; the curriculum subjects; the different processes involved in the school, and the contents and the way of teaching. Past and present of the early school, educators and children, learning and teaching, school culture and children's culture, toughen up the perspective with which we look up on the playful phenomenon that tries to articulate them and allows us to jump up to a new level of conceptualization. In this way, play is based on a new teaching practices model of analysis in the early school and a pivot to encourage identity processes within children early education area.

Key word: Children's Play, Early Childhood Education, teaching practices

¹ Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

En estos últimos años, la imagen sobre cuál es la función de la escuela para niños menores de seis años ha cambiado notablemente. Frases, que en década anteriores eran comunes, tales como "al jardín se va a jugar", "son muy chiquitos para entender", "la maestra es la segunda mamá", "lo importante es que los atiendan bien y hagan amiguitos" han dado lugar a otras, más centradas en la importancia de estos espacios para el desarrollo del niño, su derecho a aprender y a jugar, la necesidad de ofrecerles contenidos de enseñanza tempranos, oportunos, pertinentes y de calidad para que el niño sea de verdad un ciudadano de derecho.

A la educación inicial, se le asigna la responsabilidad por la conservación, producción y distribución del conocimiento socialmente significativo en la primera infancia. Esta nueva atribución de sentido, ha generado una búsqueda por plantear prácticas de enseñanza capaces de ayudar al niño a apropiarse de los contenidos enunciados por el currículo. Se definieron Núcleos de acción prioritaria (NAP, 2004) que sitúan los ejes a tener en cuenta en "los campos de conocimiento que aportan saberes que permiten mayor comprensión y organización de la realidad, enriqueciendo el desarrollo del juego y promoviendo la construcción de conocimientos (y que amplíe en los niños) sus márgenes de autonomía, cooperación, solidaridad y conocimientos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo" (pág. 14).

Desde esta perspectiva, queremos poner en discusión la mirada que aún persiste en las salas y en los maestros de educación inicial respecto del lugar del juego; es decir, la tendencia a suponer que el juego es algo espontáneo en el niño, que surge naturalmente. Un territorio en el cual, el educador no puede ingresar sin tergiversarlo. Para ello, vamos a utilizar la metáfora de la "bisagra" como un modo de comprender las relaciones entre juego y enseñanza y, como un aporte más a la búsqueda de una educación de calidad para los niños pequeños.

El juego como bisagra

Una "bisagra" es un instrumento que sirve de articulación entre dos planchas y facilita el giro de las mismas; implica un punto de encuentro entre dos partes enfrentadas. Al utilizar esta metáfora, estamos considerando al juego como ese "eje articulador" entre las diferentes realidades que se conjugan en la vida del Jardín (Sarlé, 2001). Así podríamos decir que el juego es un punto de encuentro entre:

- a. La historia de la escuela infantil: los aspectos tradicionales y novedosos expresados en el curriculum
- b. Los sujetos institucionales: la maestra y el niño
- c. Los procesos implicados en la escuela: el aprendizaje y la enseñanza
- d. Los contenidos y el modo de enseñar: la cultura escolar y la cultura infantil

Tratar así al juego, nos permite crear una configuración relacional simbólica diferente a las ya existentes y constituir un espacio de negociación entre las partes articuladas. Esta articulación entre procesos y realidades heterogéneas y de diferente orden facilitaría el diálogo y la potencialidad de una para con la otra.

A los fines de este trabajo, solo enunciaremos, a modo de reflexión inicial, algunos aspectos que "entran en juego" al usar esta metáfora como analizador.

a. Los aspectos tradicionales y los aspectos innovadores

En el primer caso, la *bisagra* se presenta como el eje que articula las ideas froebelianas referidas al juego como “*modo privilegiado de enseñar*” (Froebel, 1913) y la necesidad de “*enseñar saberes socialmente significativos*” que postulan las nuevas orientaciones curriculares. En este sentido, a partir del juego se crea una zona de equilibrio entre las orientaciones específicas emanadas de las nuevas propuestas curriculares y la originalidad y particularidad del modelo del kindergarten tradicional.

Recuperar la historia del nivel desde la mirada del juego nos muestra cómo ciertas prácticas que se definen como “*anticuadas*” o “*novedosas*” se diferencian sólo por el cristal desde el que se las mira. En esta línea de pensamiento, frente a las imágenes que presentamos a continuación, una más cercana a los inicios del kindergarten y otra más actual, ambas referidas al juego de construcción con pequeñas piezas, podríamos preguntarnos en qué se diferencian estas actividades, en qué ha cambiado la propuesta del educador, cómo se ha enriquecido el juego de construcción desde las perspectivas actuales (Sarlé, P. y Rosas, R., 2005)... o si continuamos encontrando propuestas que sólo ofrecen al niño el material para que él lo administre como puede.



Cuando Froebel diseñó la serie de dones (especialmente a partir de la Don 3, llamado caja de arquitectura), su propuesta encerraba una serie de principios y concepciones sobre la infancia y el niño que le daban sustento al modo en que se presentaba el material a los niños. ¿Qué podríamos decir del modo en que aparece el juego de construcción hoy en las escuelas? La importancia de este tipo de juego está dada por la posibilidad de operar con objetos, combinándolos y creando bajo la intención del sujeto. Si en el juego simbólico, el niño opera en un espacio imaginario donde despliega la fantasía, en el juego de construcción, se encuentra con la posibilidad de operar en un espacio imaginario donde confronta la fantasía y la realidad. La imaginación se cristaliza en la combinación de los objetos... la intención/producción es la que guía la acción. El juego de construcción permite el planeamiento de la acción en base a modelos conceptuales que anticipan no solo la forma final de la imaginación, sino que obligan a separar el modelo final (producto) tanto en sus partes componentes como en el proceso de construcción. Pero para esto, necesita que el maestro le ofrezca algo más que el material. Necesita un maestro que amplíe su experiencia, le ofrezca la posibilidad de anticipar acciones, enriquezca sus ideas con modelos diferentes que le permitan ir un poco más allá de la simple combinación de objetos. Podríamos preguntarnos... ¿pueden los maestros dar cuenta

de por qué entregan ciertos materiales a los niños y bajo qué consignas los animan a jugar?

b. Maestros y niños

El segundo aspecto que nos interesa tematizar es la relación entre maestros y niños, específicamente mirando al juego. La escuela infantil es un espacio en donde se reúnen niños que por primera vez van a la escuela y adultos “no familiares” que tienen una función particular para con ellos. Los reciben, los atienden, los cuidan, les enseñan.

Ahora bien, muchas veces nos encontramos que el juego no solamente articula, sino también *enfrenta*, en el espacio escolar, a los niños con su deseo de jugar y a los maestros con su intención de desarrollar el curriculum. ¿Cómo conciliar la tensión entre los niños y los maestros frente a la definición del para qué de la escuela infantil? ¿cómo articular el para qué juegan los chicos con los “para qué” del maestro? ¿desde dónde intervenir en el juego para no hacerlo “por sobre el hombro” de los chicos y desnaturalizarlo?

La preocupación por el juego en la escuela forma parte del discurso cotidiano de los maestros. Sin embargo, hemos encontrado, conjuntamente con otros investigadores, que el juego *ocupa un lugar pequeño en las prácticas educativas y un espacio considerable en las ideas sobre esas prácticas* (Pinto, 2000 Sarlé, 1999).

Desde el punto de vista del niño, cuando juega delimita un *territorio* en el que difícilmente deja entrar a los no jugadores que, en el caso de la escuela, suele ser el maestro, cuando no juega con ellos y sólo “propone” jugar. En este marco se comprenden las alianzas entre los diferentes niños al jugar, las ayudas mutuas para aprender y enseñar a los que aún no *dominan* un juego, la importancia de jugar juntos y del compartir o la rapidez con que los niños entran o salen de los juegos apenas encuentran una ocasión propicia. Pero también... nos muestra todo lo que pierde el maestro cuando solo se comporta como un observador que está atento a que se “juegue bien” o según las reglas.

Esta contraposición entre los dos actores principales de la situación de enseñanza y los modos en que conceptualizan el hecho de jugar, no es un dato menor. En la escuela infantil, un lugar donde no existen la evaluación numérica como modo de acreditación ni las sanciones disciplinarias, atender a la voz de los niños y los maestros a la hora de definir *para qué* se encuentran en ese espacio y tiempo, pareciera requerir algo más que atender solamente a los contenidos que se pretenden enseñar. ¿Qué necesitaría saber el maestro para animarse a jugar con los niños? ¿Cómo animar al maestro a tolerar la incertidumbre propia de las situaciones de juego? ¿Es posible que el maestro se comporte como un jugador experto que enseña a jugar y facilita en el niño el pasaje paulatino del control sobre el juego?

c. Jugar, aprender y enseñar.

Aprender y enseñar son dos caras de una misma moneda, pero cuando se trata de mirar estos procesos en niños menores de seis años, nuevamente aparecen tensiones. Las ideas acerca de cada uno de los procesos se contraponen. Aparecen posturas opuestas y no resulta tan sencillo ponerse de acuerdo. En un extremo están los que consideran que “la enseñanza” debe acompañar el aprendizaje definido como desarrollo espontáneo, seguir los intereses y las necesidades del niño. En el otro, quienes afirman que la escuela existe para enseñar saberes socialmente válidos,

priorizando una idea de transmisión de conocimientos. El juego, por su vinculación con el aprendizaje y con la enseñanza, ha estado siempre en el cruce de estas proclamas, generando tensiones en relación a cómo se definen sus relaciones con uno y con otro.

Con respecto al aprendizaje, el estado actual de la investigación sobre el juego afirma que éste mejora las ejecuciones o rendimientos en los dominios cognitivo, lingüístico y social afectivo. El juego como actividad cognitiva aparece asociado con el desarrollo del pensamiento abstracto, la perseverancia y la concentración, el pensamiento divergente y creativo, el desarrollo de procesos de análisis y síntesis que facilitan la organización perceptual. En relación con el dominio lingüístico, la propia necesidad de comunicarse para poder jugar con otros, estimula el lenguaje coherente y la aparición de expresiones más complejas gramaticalmente (Bruner, 1989; Borzone y Rosemberg, 2000; Sarlé y Rosemberg, 2015). Como instrumento de socialización, el juego estimula los procesos de comunicación y cooperación entre pares, amplía el conocimiento del mundo social del adulto, promueve el desarrollo moral por la asimilación voluntaria a reglas de conducta y facilita el desarrollo de la conciencia personal (Elkonin, 1980; Garaigordobil, 1995).

En el otro polo, el juego se postula como paradigma del quehacer pedagógico en las salas. Difícilmente encontremos un libro que refiera a la enseñanza en estas edades sin que mencione al juego. Pero las concepciones que se tienen sobre su valor difieren ampliamente. Hasta ahora, las relaciones entre enseñanza y juego han provocado más rupturas que espacios de encuentro. Hay quienes, por ejemplo, volviendo a la postura de Erasmo buscan al juego como una forma de seducir a los niños para enseñarles lo que el maestro quiere (Duflo, 1997; Brougère, 1994). El juego es un "artificio" de la educación, una actividad que controla el educador que utiliza el interés natural del niño por el juego a fin de "desviar" ese interés hacia una *buena causa*ⁱⁱ. Otros, declaran la lucha perdida y desvinculan al juego de la enseñanza infantil. El juego es el espacio propio del niño que el maestro debe respetar y puede enriquecer hasta cierto punto pero que se diferencia de las actividades de aprendizaje (Malajovich, 2000).

¿Qué puede iluminar la metáfora del juego como bisagra?

El juego como bisagra entre el proceso de aprender y el de enseñar puede ser un punto interesante para analizar la articulación entre las concepciones referidas al desarrollo cognitivo del niño pequeño y las prácticas de enseñanza propias de la escuela infantil. Así, el juego sería un espacio articulador del problema del conocimiento, desde el punto de vista del aprendizaje, con el marco situacional en el cual se provoca o se promueve la enseñanza. Atender a la vez a estos procesos nos permitiría formar un tejido que sostenga el *territorio de lo lúdico* desde la perspectiva de la didáctica y del aprendizaje y brindar elementos nuevos que particularicen el campo de la escuela infantil.

Conceptualizar de esta manera al juego requiere volver a definir su lugar en las prácticas de enseñanza, atribuyéndole un *valor* en sí mismo y no *ligado* a las concepciones de *descanso*, *recreación*, o *recurso para llamar la atención de los niños*. No es mirar al juego por lo que provoca de "armoniosa, simpática, alegre, espontánea, novedosa, sorprendente, ágil, dinámica" a las situaciones de enseñanza. El problema no reside en que las prácticas "funcionen", aunque desde el sentido común pueda afirmarse que actividades que comprometen lo "lúdico" realmente funcionan, en tanto mantienen a los niños ordenados, disciplinados y además "divertidos".

La pregunta que nos hacemos es, ¿qué es *racionalmente justificable y merece la pena ser enseñado* a un niño menor de seis años y cómo merece ser enseñado? Si el juego articula la enseñanza y el aprendizaje infantil, la escuela, al ampliar los

marcos de experiencia de los niños, al brindarle nuevos contenidos sobre los cuales pensar, nutriría al juego y con esto, las posibilidades de comprender y operar del niño en el mundo, desde uno de sus modos específicos de conocer.

d. Los contenidos y el modo de enseñar: la cultura escolar y la cultura infantil

Cuando pensamos en la escuela infantil, nos gusta señalar que la educación que recibe el niño en esta edad, es el punto de partida en su formación como sujeto social, capaz de comunicarse, participar realmente y de acuerdo con sus posibilidades en el medio social; cooperar, construir conocimientos y expresarse libre y creativamente. Enseñar supone facilitarle al niño experiencias e instrumentos variados, cada vez más ricos y complejos, para que construya aprendizajes realmente significativos, de acuerdo a su nivel evolutivo y al contexto sociocultural en el que vive.

Sin embargo, estas afirmaciones no siempre responden al quehacer cotidiano del maestro. En la mayoría de las salas, la preocupación central es lograr que los niños se ajusten a lo esperado de ellos. En esta línea, hace unos años Apple y King (1985:44) consideraban que, el *entrenamiento* que los niños reciben en el jardín de infancia parece ejercer una influencia poderosa y duradera en las actitudes y en el comportamiento de los niños al introducirlos en sus *papeles* como alumnos. La comprensión y el dominio de este papel es lo que conduce a un mayor éxito de estos alumnos en la escuela básica. Estos autores señalan cuatro aprendizajes que consideran básicos: compartir, escuchar, ordenar y seguir la rutina de la clase. Estas habilidades conforman una suerte de cultura común que no es impuesta compulsivamente y que constituye el conjunto de referencias de las que parcialmente se nutren los valores e ideas que sustentan y rutinizan las prácticas de enseñanza que se realizan en el Jardín. Muchos maestros, cuando se refieren al poco tiempo destinado al juego en el último año del Jardín de Infantes, suelen acentuar la necesidad de “prepararlos” para la escolaridad siguiente justamente en estos aspectos.

Pocos textos refieren al otro plano que queremos articular, es decir, a la cultura infantil. Aunque no se lo exprese así, pareciera que los niños pequeños, aún no *poseen* nada que valga la pena considerar. Son *pre – escolares, pre – conceptuales, infantiles...* Etimológicamente, *in-fancia* viene del latín *in-fale*, el que no habla, que podría entenderse como “*el que no tiene palabra, es decir, el que no tiene nada interesante que decir*” (Casas, 1998:25). La idea de que el niño es un *sujeto de derechos igual que todos los seres humanos* es enunciada por primera vez cuando entra en vigor la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990.

Cultura escolar, cultura infantil... ¿qué articula el juego?

Las investigaciones sobre el juego de los niños (Dias Prado, 1999; Sarlé, 2006, Ortega, 1992, Sarlé y Rosemberg, 2015) muestran que muchos juegos son recreados, reelaborados y resignificados por ellos. En el juego, los niños no se limitan a reproducir fielmente la realidad sino que la transforman produciendo nuevos conocimientos. Es en este espacio, en el que se evidencian las necesidades y las preguntas que los niños tienen acerca del mundo de los adultos y en el que crean sus propias respuestas. Los niños operan con sus representaciones mentales o conocimientos y crean, a partir de sus propias intenciones, una nueva situación o un cambio en lo que están experimentando (Rosemberg, 2000).

Desde esta concepción, el juego como actividad característica de la infancia se presenta como un espacio de cultura en tanto producción humana particular. El niño transforma los objetos y los hechos cotidianos, interactúa con ellos y con otros sujetos,

se apropia de las cosas del mundo, les atribuye sentidos y significados y construye su condición humana como ser social en su dimensión individual y colectiva. Son estas acciones las que hacen que el niño se *apropie* y *produzca cultura*.

Nuestras observaciones en salas de niños de 3, 4 y 5 años, pusieron de manifiesto el esfuerzo que hacen los chicos por adaptarse a los requerimientos de la cultura escolar y a las demandas del maestro. Nos preguntamos si no se requeriría un esfuerzo semejante del maestro para poder *penetrar* en el mundo infantil. En este sentido, hemos observado que, cuánto más conoce y comprende, el maestro, los contenidos y temas del juego de sus alumnos, mejor puede situar y contextualizar los contenidos que está tratando de enseñar y menor tensión se produce entre sus intenciones y las de los niños (Sarlé, 2001; Sarlé y Rosemberg, 2015).

La tirantez que observamos entre maestros y niños a la hora de definir la tarea escolar, la distancia entre muchas de las propuestas escolares y los intereses de los niños, la poca consideración que se tiene a la *voz del niño*... parecieran mostrar que se requiere encontrar algo más que *nuevas técnicas* para tornar eficaz la enseñanza y motivar el aprendizaje. Estos problemas no se resuelven simplemente diciendo que las actividades deben presentar algunas características lúdicas, sino legitimando, en el contexto escolar, la presencia y la escucha de las diversas formas en que manifiesta el niño, entre ellas, el jugar. Probablemente, encontrar estos caminos de encuentro, le daría, a la escuela infantil, una nueva forma de mirarse a si misma.

A modo de conclusión: Juego de identidad

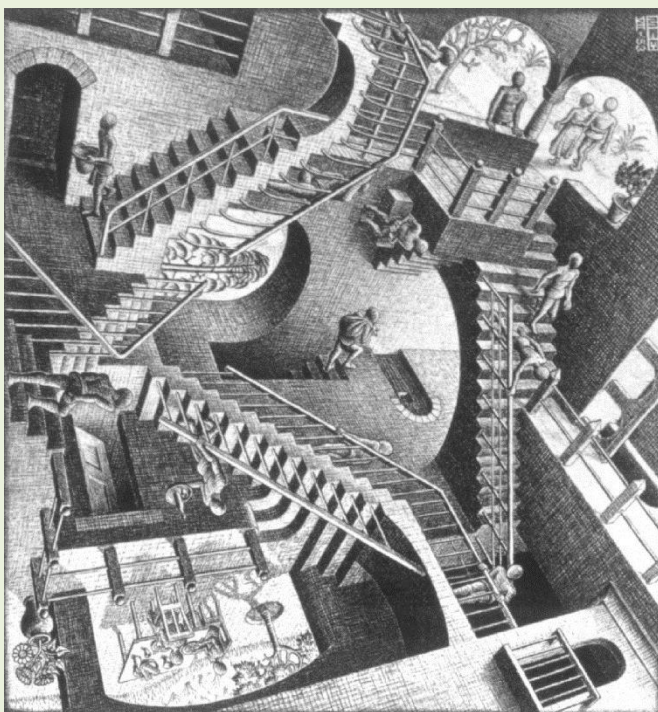
La metáfora que elegimos para referirnos al juego tiene la suficiente fuerza descriptiva como para permitirnos imaginar nuevos escenarios en la escuela infantil. Al situar al juego como *bisagra* o *punto de encuentro* se pone de manifiesto algunos de los aspectos que si se los considera en forma aislada, pueden motivar una serie de *rupturas* a la hora de pensar la identidad del nivel. De este modo, las discusiones se polarizan y pueden llegar a neutralizar los intentos de innovación y crecimiento que van suscitándose en las prácticas de enseñanza.

En el trabajo, intentamos presentar al juego, desde lo que Winnicott ha denominado “espacio transicional” (Winnicott, 1979). En este sentido, el juego conforma un espacio que simboliza la unión de dos cosas separadas, pero singularmente unidas. Un fenómeno que permite “superar” la paradoja fundamental de la unidad y la dualidad, de un interior y un exterior, del sujeto y del objeto

La potencia de esta metáfora pareciera residir precisamente en conducirnos a un nivel diferente de análisis a medida en que la vamos conceptualizando. A lo largo del trabajo hemos ido utilizando diferentes conceptos para hacer referencia al juego en la relación con las otras realidades que enfrentábamos. Hablamos de “espacio de encuentro”, “articulador”, “organizador”. Situar al juego nos permitió mirar hacia uno y otro lado de las caras que intentábamos “engarzar” desde otro lugar.

A medida que íbamos describiendo la metáfora, fuimos constatando cómo aparecía una nueva realidad, más rica que la suma de las partes que se estaba analizando. El juego como concepto paradójico participaba de cada uno de los dos polos que contrastábamos creando algo más que un *punte* entre ambos. Pasado y presente de la escuela infantil, maestros y niños, aprendizaje y enseñanza, cultura escolar y cultura infantil, enriquecían la mirada sobre el fenómeno que intentaba articularlos y nos permitía *saltar* hacia un nuevo nivel de conceptualización. De esta manera, el juego se conformaba en un nuevo modelo de análisis de las prácticas de enseñanza en la escuela infantil y un punto de apoyo para dinamizar los procesos de identidad en la conformación del Nivel.

En este juego de caras y contracaras, la metáfora inicial se transformó a sí misma en una imagen *estereoscópica*. La estereoscopía es una técnica que nos permite “ver de a dos”, es decir, cada ojo ve una imagen distinta captando de esta manera el efecto de profundidad, usualmente llamado 3d (tercera dimensión). La figura de Escher, M.C. que presentamos a continuación refleja lo que estamos proponiendo. Una multiplicidad de planos articulados entre sí que permiten contemplar imágenes diversas desde diferentes puntos de vista y al mismo tiempo, superponer planos, otorgar profundidad a la escena y movimiento a la imagen de acuerdo al punto en el cual fijamos la mirada.



Fuente: Escher, M.C. 1953. *Relativity*

El juego – bisagra no es simplemente una pieza que articula planos sino que cada uno de estos planos, en el punto de encuentro, es transformado, integrado y conforma una nueva estructura. Cada aspecto en el que hemos *desarmado* la metáfora resulta ser interdependiente del otro. De este modo, podríamos ubicar a los cuatro aspectos que consideramos (historia, sujetos, procesos y cultura) en cada una de los lados de la figura de Echer y desde esas posiciones hacer girar la imagen. Como en el juego, aunque siempre se ven sujetos subiendo o bajando las escaleras, el resto de los elementos de la imagen se articulan entre sí y cobran sentido o no, aparecen y desaparecen de acuerdo a cómo se sitúa el observador.

De la misma manera, la escuela como contexto social y cultural diferente a otros que conforman el mundo del niño tiene objetivos específicos y las actividades que allí se realizan buscan generar situaciones de enseñanza. De acuerdo a cómo se defina el *para qué* de la escuela infantil diferirán las prácticas de enseñanza que allí se realizan.

Por su parte, el juego es un espacio de creación e innovación para el niño y le permite probar combinaciones de conductas que no serían probables fuera del territorio lúdico. Sin embargo, a diferencia de lo que consideraba el romanticismo, en su concepción de la infancia, esta creatividad no es absoluta sino relativa. Brougère (1994) señala que, por lo menos en las formas en que lo adquiere el hombre, el juego no es innato sino que el niño es introducido en el espacio del juego por el adulto. La

lógica del juego supone una construcción cultural. El niño no juega en el desierto. Juega con los sistemas materiales e inmateriales que le son propuestos. A la vez, el juego posee una dimensión circular: los aprendizajes anteriores refuerzan la riqueza potencial del juego.

Si esto es así, el jugar en la escuela se constituye en una piedra angular a la hora de pensar los complejos matices que conforma la enseñanza en estas edades y especifican la oferta institucional que se realiza en ella.

A pesar de todo lo dicho, el planteo no queda ni resuelto ni cerrado. En sí mismo, jugar en la escuela esconde otra *paradoja* que hace que al pensar en el juego *no podamos confiar en él totalmente pero tampoco desvincularnos de él*.

Resulta claro que los chicos no juegan para aprender, aunque aprenden muchas cosas cuando juegan. Para que la situación particular de juego surja, se requiere que los jugadores “entren” en ella. El juego supone la capacidad de considerar una acción de un modo distinto a lo que es en sí misma la situación. Jugar presupone un cambio de sentido de la realidad. En el caso del juego simbólico es un espacio al margen de la vida común, que obedece a reglas creadas por las circunstancias y, sin embargo, las acciones que se realizan son las mismas que acontecen en la vida cotidiana. En los juegos de mesa o reglados, jugar muchas veces implica ir más allá del placer y aceptar el hecho de perder para permanecer en el juego. No es lo mismo correr para alcanzar un colectivo que jugar una carrera, y así podríamos seguir mencionando tipos de juego y *sentidos* de los mismos.

El hecho de jugar no es tanto un comportamiento específico sino una situación en la cual, ese comportamiento asume un significado especial. Sin la posibilidad real de “entrar en juego”, el jugar no existe. Existe sólo una sucesión de comportamientos que tienen su origen fuera de aquel que juega.

Si el juego no puede ser “dominado o gobernado” desde afuera, ¿qué derivaciones provoca este hecho a la hora de pensar la enseñanza? ¿es posible desde las propuestas del maestro provocar situaciones lúdicas? ¿cómo resolver la paradoja que se plantea al tener que “invitar” al juego a la escuela pero al mismo tiempo “no tener certeza” de que realmente se esté jugando y aprendiendo?

Para el jugador lo importante no es qué se aprende al jugar, sino qué se *necesita saber* para poder jugar. El problema no se centra en la secuencia del contenido que se pretende enseñar con el juego, sino en la posibilidad de dominar ese contenido para ser libre de jugar el juego. De la misma manera, *jugar la identidad* de la escuela infantil, va a requerir pensar algo más que un modelo didáctico ajustado a los tiempos actuales y plasmado en un currículum.

Bibliografía

- Apple, Michael. 1985. ¿Qué enseñan las escuelas?, Gimeno Sacristán, J. y Perez Gomez, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Ed. Akai, Madrid.
- Borzzone, A. y Rosemberg, C. 2000. *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?* Aique. Buenos Aires
- Brougère, H. 1994. *Cultura y Brinquedos*. Cortes Editora. Sao Paulo.
- Bruner, J. 1989. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Comp. J. Linaza. Alianza Psicología. Madrid. Cap. 10
- Casas, Ferran. 1998. *Infancia. Perspectivas psicológicas*. Paidós. Barcelona

- Chara, S. (2012). *Propuesta para la enseñanza en el área de matemática. ¿Cómo mejorar las estrategias de cálculo con los números naturales? El juego como un recurso de enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Días Prado, Patricia. 1999. As crianças pequeninhas produzem cultura?. Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. En *Revista trimestral Pro-Posições*. Facultad de Educação- UNICAMP. Campinas. SP.
- Duflo, C. 1997. *O Jogo de Pascal a Schiller*. Ed. Artmed. Sao Paulo.
- Elkonin, D.B. 1980. *Psicología del juego*. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Froebel, F. 1913. *La educación del hombre*. Daniel Jorro, ed. Madrid.
- Garaigordobil Landazabal, M. 1995. *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Desclée de Brouwer. Bilbao. Cap. 1 y 2.
- Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- M.C. Escher. 1953- *Relativity*. Lithograph, 277 x 292 mm. Published by te Neues Verlag, Am Selder. Holland.
- Ministerio de Educacion. (2005). *Nucleos de Acción prioritaria para el Nivel Inicial*. Obtenido de Ministerio de Educación de la Nación: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-nivel_inicial.pdf
- Ortega, R. 1992. *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Alfar. Sevilla.
- Pinto de Moura Librandi da Rocha, María Silvia. 2000. *Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional*. Ed. UNIJUI. Rio Grande do Sul.
- Rosemberg, Celia. 2000. *El intercambio verbal en el aula: el aprendizaje del lenguaje y a través del lenguaje*. Tesis Doctoral en preparación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Sarlé, P y Rosemberg, C. (2015). *Dale que... juego dramático y desarrollo del lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación inicial*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. y Rosas, R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sarlé, P. 2001. *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del Juego en la Educación Infantil*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Winnicott, D. *Realidad y juego*. Gedisa. Madrid.

Notas:

ⁱ La primera imagen está tomada de <https://soyeducadora.com/2012/10/29/froebel-y-la-historia-del-primero-jardin-infantil/>. La segunda corresponde al "Especial jardines" Canal Encuentro <http://encuentro.gob.ar/programas/108>

ⁱⁱ Por ejemplo, en un documento curricular, se afirma: “Cuando pensamos en el juego a disposición del aprendizaje debemos sostener que es la intencionalidad del docente lo que diferencia el uso didáctico del juego de su uso social. En un contexto educativo, el juego no es un entretenimiento sino una herramienta efectiva y útil para aprender determinados contenidos. Debe estar inserto en una secuencia de enseñanza planificada para el aula. Jugar no es suficiente para aprender, es necesario a continuación del juego generar espacios de intercambio en los que es posible plantear, según la intencionalidad original del docente, algunas preguntas que lleven a los alumnos a reflexionar sobre el contenido particular que se ha querido trabajar con el juego planteado. (Chara, 2012)



**ESTUDIO SOBRE LAS FIGURAS DEL MIGRAR Y TRAYECTORIAS DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, A PARTIR DEL ACTO DE NARRAR**

**STUDY ON THE FIGURES OF MIGRATION AND TRAJECTORIES OF UNIVERSITY
STUDENTS OF EDUCATIONAL SCIENCES, FROM THE ACT OF NARRATING**

Guadalupe Rocío del Valle Leiva¹

Fecha de recepción: 11-08-2017

Fecha de aceptación y versión final: 07-11-2017

Resumen

El artículo presenta los avances de una tesis del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) dirigida por el Dr. Carlos Cullen (UBA), la cual se realiza desde el año 2014 en el marco del plan de trabajo de una beca doctoral CONICET-UNNE, titulada "Movimientos migratorios de estudiantes universitarios: narrativas familiares". Cabe destacar, que el plan de beca doctoral es dirigido por la Dra. Anahí Mastaché (UBA) y co-dirigido por la Mgter. María Teresa Alcalá (UNNE).

El trabajo realiza el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes universitarios correspondientes a la cohorte 2014 de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE, centrándose en al menos dos figuras del migrar, las que han sido emergentes a partir de la primera aproximación al objeto de estudio: el estudiante que realizó un desplazamiento geográfico; el estudiante que se constituye en la primera generación de su familia que inicia sus estudios superiores, y el estudiante que ha realizado otros estudios profesionales previos al ingreso a la carrera universitaria en estudio.

Esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo. La investigación posibilita la comprensión del fenómeno desde el significado atribuido por los sujetos, lo cual nos lleva necesariamente a comprender el sentido atribuido en el ejercicio de relatar tales acontecimientos significativos y experiencias vivenciadas en cada uno de los movimientos migratorios en relación con las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios, desde la acción del narrar.

Palabras Clave: figuras, migrar, trayectorias, estudiantes universitarios, narrar.

Abstract

The article presents the advances of a thesis of the Doctorate in Education of the National University of Entre Ríos (UNER) directed by Dr. Carlos Cullen (UBA), which has been carried out since 2014 within the framework of the work plan of a doctoral fellowship CONICET-UNNE, entitled "Migratory movements of university students: family narratives". It should be noted that the doctoral fellowship plan is directed by Dr. Anahí Mastaché (UBA) and co-directed by the Mgter. María Teresa Alcalá (UNNE).

The work tracks the trajectories of university students corresponding to the 2014 cohort of Education Sciences of the Faculty of Humanities of the UNNE, focusing on at least two figures of migration, which have been emerging from the first Approach to the object of study: the student who made a geographical displacement; the student who is constituted in the first generation of his family that initiates his superior

¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Becaria Doctoral cofinanciada CONICET-UNNE (2014-2019). Investigadora categoría IV. Profesora Adjunta de la cátedra "Grupos e instituciones Educativas" en la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Domicilio: General Paz 965, 3ro B. Corrientes, Capital. Teléfono: 0379-154827892. Correo electrónico: guadalupeleiva11@gmail.com

studies, and the student that has realized other professional studies previous to the entrance to the university race in study.

This research is part of the interpretive paradigm. The research enables the understanding of the phenomenon from the meaning attributed by the subjects, which necessarily leads us to understand the sense attributed in the exercise of relating such significant events and experiences experienced in each of the migratory movements in relation to the academic trajectories of the university students, from the action of narrating.

Key words: figures, migrate, trajectories, university students, narrate.

1. Trazos por venir

El trabajo presenta los avances de una tesis del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, la cual se realiza desde el año 2014 en el marco del plan de trabajo de una beca doctoral CONICET-UNNE (2014-2019), titulada “Movimientos migratorios de estudiantes universitarios: narrativas familiares”.

El interés intrínseco del estudio –en tanto objetivo general- se centra en la intención por descubrir el modo en que ciertos acontecimientos propios de los movimientos migratorios puntúan las construcciones de las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios. Para ello, se pretende identificar y describir los movimientos migratorios de los sujetos, a partir de la acción de narrar.

El trabajo realiza el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes universitarios correspondientes a la cohorte 2014 de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE, centrándose en al menos dos figuras del migrar, las que han sido emergentes a partir de la primera aproximación al objeto de estudio durante el año 2014:

- el estudiante que realizó un desplazamiento geográfico al momento de iniciar la carrera universitaria;
- el estudiante que se constituye en la primera generación de su familia que inicia sus estudios superiores,
- y el estudiante que ha realizado otros estudios profesionales previos al ingreso a la carrera universitaria en estudio.

Para su abordaje, se optó por efectuar el seguimiento de una cohorte (la que ingreso en el año 2014) durante sus primeros años de estudios universitarios, con el supuesto de que esta sería una manera apropiada de contribuir al conocimiento de la problemática y de aportar insumos útiles para la investigación.

Este trabajo, entiende la noción de migrar como aquello que pone al sujeto a prueba en relación con las configuraciones vinculares frente a lo imprevisto, lo incierto, lo ajeno del otro y la capacidad de transformar las situaciones críticas en experiencias de aprendizaje - parafraseando a Grinberg, L. y Grinberg, R. (1980) -, en la medida en que el individuo puede ir elaborando tal experiencia a lo largo del tiempo. La experiencia de migración conmueve al sujeto, generando incertidumbre e inseguridad; sintiendo amenazados sus referentes identitarios, su noción de tiempo, de espacio y su mismidad.

Ello supone un intento por comprender, por buscar e interpretar los significados y sentidos que los distintos sucesos y momentos tienen para los sujetos en su trayectoria académica.

Es de este modo necesario, comprender la noción de “identidad narrativa” propuesta por Ricoeur sobre la base de la necesidad de cultivar el olvido activo, liberador, que es la contrapartida y el complemento del trabajo del recuerdo; esto es

expresado en términos de que la “identidad narrativa es la resolución poética del círculo hermenéutico” (Ricoeur, 1999: 25). La vida, entonces, viene a ser un tejido de historias contadas.

La pertinencia del estudio se justifica por el hecho de que la Universidad Nacional del Nordeste responde a la demanda de formación de grado de las provincias que integran la región NEA de la República Argentina.

La metodología utilizada combinó dos enfoques de análisis: cuantitativos y cualitativos, cada uno de los cuales orientó a focalizar un aspecto de la cuestión. El enfoque cuantitativo -mediante el análisis de datos estadísticos- permitió caracterizar a los estudiantes en tanto objeto de estudio; reconociendo un conjunto de rasgos socio-demográficos, como así también, aquellos que hacen a la trayectoria académica de los estudiantes en la carrera.

El enfoque cualitativo, por su parte, a partir del relato y la acción de narrar por parte de los sujetos, nos permitió descubrir el modo en que ciertos acontecimientos propios de los movimientos migratorios puntúan en las construcciones de las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios.

El entrecruzamiento de los resultados obtenidos aquí en el trabajo de campo en relación con aquellos resultantes de otros trabajos de investigación pueden –se considera- contribuir a dotar de una mayor solidez a la hipótesis formulada basada durante el 2015, por la que se sostenía que:

Las diversas motivaciones por la carrera de Ciencias de la Educación, la elección de la misma, los modos de acompañamiento suscitados hacia el interior del núcleo familiar, las experiencias previas, las expectativas basadas en la futura profesión y las referidas a las experiencias de vida de los jóvenes estudiantes se constituyen en puntos iniciales que habilitan ciertas “formas de migrar”, y que estas a su vez, pueden permitirnos identificar las diferentes “figuras del migrante universitario”.

2. Aproximaciones a la problemática

En este sentido, el interés investigativo no se reduce solo a conocer cuáles son las figuras del migrar, sino que se interesa también, por comprender (Ardoino, 1993b) los acontecimientos significativos y las experiencias vivenciadas que los estudiantes universitarios logran recuperar en la memoria y como éstos, a su vez, puntúan en las construcciones en sus trayectorias académicas universitarias.

Ello supone un intento por comprender, por buscar e interpretar los significados y sentidos que los distintos sucesos y momentos tienen para los sujetos en su trayectoria académica.

Resulta preciso, establecer un posicionamiento trabajado en esta tesis con respecto a la noción de trayectoria académica en la universidad, la cual se basa en la consideración de que:

“En la relación alumno-universidad pueden diferenciarse tres etapas, a saber: la admisión o ingreso (y los mecanismos que la acompañan), la trayectoria durante los estudios universitarios y la finalización de la relación (sea por abandono o por graduación).” (Mastache y otros, 2014: 18).

Anteriormente, se explicitó que el ingreso a una carrera universitaria se constituye en el momento inaugural de la trayectoria académica universitaria. Tal como lo entendemos en este trabajo, la trayectoria educativa en la universidad supone la existencia de distintos sucesos:

“(…) ingreso, permanencia, cambio de carrera, suspensión de los estudios, deserción, titulación, sobre los cuales inciden simultánea o alternativamente factores de distinto orden: personal, familiar, institucional, social, entre otros. Advirtiendo la complejidad inherente a la trayectoria educativa universitaria, se hizo necesario recortar tal realidad, para delimitar un objeto de estudio significativo y a la vez abarcable.” (Mastache y otros, 2014: 47)

En relación con lo antes mencionado, este estudio centra su atención en los primeros tres años de la trayectoria, abarcando el tiempo académico comprendido entre el año 2014 al 2016, lo que significarían los tres primeros años de las carreras de Ciencias de la Educación, tal como lo plantea el Plan de Estudios 2000.

Tal como lo aborda Edgar Morin (1989, 1990, 1994, 1997^a, 1997b), este estudio intenta realizar un trabajo sobre la complejidad en el sentido de comprender un entretrejo que alude a lo complejo, en tanto se pretende descubrir un conjunto de rasgos que caracterizan al campo problemático en análisis.

La inclusión del pensar en el orden del acontecimiento en el campo de estudio, entendiéndolo a éste, como fenómeno singular, único e irreplicable en una trama de experiencias significativas implica aceptar la irreductibilidad de lo heterogéneo.

Esto, esto supone realizar múltiples abordajes teóricos y metodológicos (enfoques cuali y cuantitativos) que permitan dar cuenta de la multiplicidad de acontecimientos y experiencias vivenciadas, como así también, de los significados atribuidos por los estudiantes.

Comprender el fenómeno desde el significado atribuido por los sujetos, nos lleva necesariamente a comprender el sentido atribuido en el ejercicio de relatar tales acontecimientos significativos y experiencias vivenciadas, desde la acción del narrar. El sentido es -tal como lo entiende Deleuze (2013)- la coexistencia de dos caras sin espesor, en la que una de esas caras es la que se orienta hacia las cosas (el atributo del estado de cosas, lo que los sujetos dicen sobre ellas), mientras que la otra cara, se orienta sobre las proporciones (aludiendo a lo expresable o expresado en la proposición, aun con independencia del estado de las cosas de las que se habla en la realidad). Es decir, el sentido es la frontera entre ambas caras.

Comprender implica entonces, la captación de los sentidos - tanto lo que sucede en la realidad como lo que se dice sobre ella- teniendo en cuenta que ambas cosas pueden no coincidir.

Los sentidos se construyen. En este sentido, Ricoeur (2003) expresa que podemos decir que la construcción de los sentidos es una construcción que parte de lo que fue dicho y es entonces, que “da que pensar” a quien realiza el análisis sobre lo que fue expresado por los sujetos en análisis. Es decir, el sentido lo construye el analista.

Este trabajo advierte la necesidad de reconocer la subjetividad de la tesista en el proceso de investigación, dado que la misma forma parte del plantel docente del Departamento de Ciencias de la Educación y además había participado activamente en la coordinación de actividades del “Cursillo de Ambientación para los ingresantes a la carrera” desde el año 2009 hasta el 2014 inclusive, motivo por el cual se hace necesario sostener una permanente vigilancia epistemológica sobre los efectos de los distintos niveles de implicación (Barbier, 1977) que puedan provocarse en el análisis de la información recolectada.

3. Encuadre teórico de la investigación

Las nociones sustantivas para el abordaje de esta investigación son: las figuras del migrar y las trayectorias académicas, y la identidad narrativa; a continuación se presenta una breve referencia sobre cada una de ellas para dar cuenta de la relación intrínseca que guardan con el objeto de estudio planteado.

3.1. Las figuras del migrar.

Este trabajo, entiende la noción de migrar como aquello que pone al sujeto a prueba en relación con las configuraciones vinculares frente a lo imprevisto, lo incierto, lo ajeno del otro y la capacidad de transformar las situaciones críticas en experiencias de aprendizaje - parafraseando a Grinberg, L. y Grinberg, R. (1980) -, en la medida en que el individuo puede ir elaborando tal experiencia a lo largo del tiempo. La experiencia de migración conmueve al sujeto, generando incertidumbre e inseguridad; sintiendo amenazados sus referentes identitarios, su noción de tiempo, de espacio y su mismidad.

Ello supone un intento por comprender, por buscar e interpretar los significados y sentidos que los distintos sucesos y momentos tienen para los sujetos en su trayectoria académica.

La noción “figura” venida de latín *figiré*, expresa la idea de amasar, modelar, inventar representar (Barbagelata, 2010: 64); ésta última acepción, posibilita acercarnos a las dos figuras de migrar identificadas a partir de un primer análisis en los datos recolectados:

- Figura (a): a partir de un desplazamiento geográfico.
- Figura (b): primera generación familiar que inician sus estudios superiores.

La figura, entendida aquí como la forma exterior de un cuerpo; la forma representada a partir de cada una de las expresiones de los estudiantes universitarios.

Intentando seguir el posicionamiento y las huellas trazadas por Barthes (2013), es preciso recuperar en este apartado al menos dos de ellas:

- La primera, al trabajar desde los aportes de Genette (...), afirmará que las figuras son formas lógicas, maneras del discurso. La figura entonces, no sólo pertenece la imagen poética sino que, podría pensar/incluir también/incluso: “la forma del relato, actual objeto de la narratología” (Barthes, 2013: 257).

- La segunda, -trabajando con unos cuantos fragmentos de discursos amorosos- logra advertir/encontrar algo que ha sido leído, escuchado, experimentado. Entendiendo que la figura “está circunscrita (como signo) y es memorable (como imagen o un cuento). Una figura se funda si al menos alguien puede decir: ¡Que cierto es! Reconozco esta escena de lenguaje” (Barthes, 2014: 18). La figura parte, entonces, de un pliegue que se da en el lenguaje.

Lo antes enunciado, podría dar cuenta de un posicionamiento por el que esta tesis opta basándose en el relato, podría elucidarse aquello que alcanza a leerse “a la cabeza de cada figura” (Barthes, 2014: 19). Los acontecimientos significativos y las experiencias vivenciadas, recuperadas por los estudiantes universitarios en el ejercicio del acto del relato, se vuelve “consecuente” ya que una vez enunciado se transforma

“en signo: es el signo, no el hecho, el que es consecuente (por su resonancia)” (Barthes, 2014: 80).

3.2. La identidad narrativa.

Es de este modo necesario, comprender la noción de “identidad narrativa” propuesta por Ricoeur sobre la base de la necesidad de cultivar el olvido activo, liberador, que es la contrapartida y el complemento del trabajo del recuerdo; esto es expresado en términos de que la “identidad narrativa es la resolución poética del círculo hermenéutico” (Ricoeur, 1999: 25). La vida, entonces, viene a ser un tejido de historias contadas.

El relato y la narración, como modos de reconstrucción de las trayectorias académicas de estudiantes universitarios

En este apartado, estaremos frente a conversaciones que giran sobre el escenario de la educación, a la luz de algunos aportes de la Fenomenología y de la Hermenéutica. En palabras de Ricoeur, podríamos afirmar que nos encontramos conversando a la luz de una filosofía sobre el sentido del sentido.

Desde los inicios de este escrito, se ha estado planteando la necesidad de recuperar los acontecimientos significativos y las experiencias vivenciadas que los estudiantes universitarios logran recuperar en el acto del relatarlos. Entonces, el acontecimiento de experiencia, es aquí entendido como expresión pero también como intercambio intersubjetivo de aquello que se comunica, lo que se comunica no es la experiencia en detalle tal como se experimentó sino que lo que se comunica es justamente: el sentido.

La memoria más remota sobre la experiencia puede revelar la esencia misma de un sujeto, aunque ésta, no resulte ser fiel a la realidad en cuanto a la veracidad de los hechos. Narrar el recuerdo es el modo que elige el sujeto en tanto expresa una representación inaugural de su experiencia de mundo.

Tal como lo expresa Paul Ricoeur, es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje. Ricoeur -desde el punto de vista fenomenológico- plantea que el tiempo y la narración están correlacionados: toda experiencia temporal es intrínseca a la narración y viceversa. Es la memoria que siendo pasado, se contrasta con el horizonte de la espera del futuro. La memoria, es incorporada entonces, a la constitución de la identidad a través del relato.

3.2.1. El acontecimiento en el relato y la narración

La noción de acontecimiento es aquí entendida desde los aportes de la hermenéutica de Ricoeur (2013: 13), como la actualización de los sentidos; el acontecimiento es la experiencia entendida como expresión.

El acontecimiento, está atravesado por ciertos momentos decisivos en la historia, que pueden inclinar la balanza. Está estructurado en una trama singular. Es una configuración singular. El acontecimiento tiene una mediana, corta y larga duración que van formando un hilo conductor.

El relato tiene la capacidad de re describir la vida y de comprender a través de las historias que narramos nuestra vida es ensayada entonces es una vida contada.

Las historias que al ser relatadas mediante el proceso creador de la recuperación de la memoria y la puesta en voz de los acontecimientos (entre el sujeto narrador y la investigadora, tal como lo es para este caso), se convierten en un tejido de historias contadas a partir de un centro de interés genuino si bien esta centrado en las trayectorias académicas de estudiantes universitarios, en su sentido más amplio intenta reconstruir la vida de estos sujetos en torno a aquellos acontecimientos singulares que adquieren significación para el narrador.

Resulta clave reconocer en los relatos se trata de reconstruir a partir de modelos descronologizados; y entonces, la idea de temporalización de los acontecimientos es la que se presenta como organizadora de la enunciación de cada hecho narrado en el discurso de los sujetos entrevistados.

En la narración y en la trama se esconden relaciones con el tiempo más complejas, que hacen incomprensibles las rápidas alusiones al tiempo lineal del relato cronológico.

Reconocer los acontecimientos narrados por los sujetos, nos llevaría a pensar en la tarea del traductor como la de traducir lo intraducible tal como lo plantea Ricoeur (2005), como el acto de traducir lo *étranger* (Berman, 1995 citado por Ricoeur, 2005: 18) – término que abarca la obra, el autor, su lengua- y el lector destinatario.

La interpretación del discurso en base a los acontecimientos narrados, se nos presenta sin lugar a dudas como un redecir a propósito de esos acontecimientos, un reponer la acción mediante la misma reactivación de su decir.

El objeto de estas líneas se centra en el trabajo de alcanzar a comprender la noción de identidad narrativa propuesta por Ricoeur sobre la base de la necesidad de cultivar el olvido activo, liberador, que es la contrapartida y el complemento del trabajo del recuerdo; esto es expresado en términos de que la “identidad narrativa es la resolución poética del círculo hermenéutico” (Ricoeur, 1999: 25). La vida, entonces, viene a ser un tejido de historias contadas.

4. La trastienda de la investigación

Metodológicamente, esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo; combinando enfoques cuantitativos y cualitativos; cada uno de los cuales se orientan a focalizar un aspecto de la cuestión.

Los datos cuantitativos -mediante el análisis de datos estadísticos- facilitaron conocer las características socio-demográficas de la población estudiantil y su relación las trayectorias académicas universitarias. Éstos, no han sido utilizados para establecer relaciones causales, sino para contextualizar y poder llevar adelante la investigación cualitativa.

El análisis cualitativo se sustenta en el estudio en profundidad de casos sobre cada una de las figuras del migrar, mediante el trabajo a partir del relato y la acción de narrar por parte de los sujetos.

4.1. Estrategia metodológica

Para la obtención de datos se ha trabajado sobre una estrategia metodológica basada en tres etapas, de las cuales, dos de las mismas a la fecha han sido ya trabajadas:

En la **Etapas 1** (2014-2015) se realizó la caracterización de la población estudiantil: de las universidades nacionales en la República Argentina, de la UNNE y

de los estudiantes de las carreras Ciencias de la Educación de dicha universidad, que hayan ingresado durante el ciclo académico del año 2014. Para ello, se realizó la revisión y el análisis de:

- 1) Los Anuarios de Estadísticas Universitarias presentados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación Argentina; el período analizado comprende los años 2007 y 2011.
- 2) El Censo de estudiantes de universidades nacionales (1994): Universidad Nacional del Nordeste.
- 3) Las Estadísticas publicadas por la Universidad Nacional del Nordeste, centrándonos en los: Nuevos estudiantes inscriptos en la Universidad Nacional del Nordeste, en el período entre los años 2005 y 2013.

En paralelo, durante el segundo semestre del 2014, mediante una encuesta se trabajó con los estudiantes que cursaban regularmente las asignaturas “Pedagogía” y “Biología del Aprendizaje” del primer año de las carreras de Ciencias de la Educación; de la cual participaron 56 estudiantes.

En la **Etapa 2** (2015- 2016) se realizó el análisis sobre el rendimiento académico 2014 de los estudiantes ingresantes a las carreras de Ciencias de la Educación, durante el primer año; como así también, el relato de los estudiantes universitarios en base a la profundización de las áreas de indagación trabajadas en la Etapa 1.

El análisis se basó en algunos de los datos relevados en el “Informe de Gestión” realizado por la Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, durante el mes de Abril de 2015.

El informe se sustentó en los datos brindados por el Sistema SIU Guaraní. En este apartado, se presenta un análisis estadístico del seguimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes objeto de este estudio, basado en cuatro variables de análisis:

- Estudiantes inscriptos a cursar las materias del 1° año.
- Mayores niveles de cada categoría 1° año.
- Número total en inscripción, regularización o abandono en cada año de la carrera de Ciencias de la Educación.
- Mayores niveles de cada categoría por año.

En la **Etapa 3** (2016 y continúa), se trabajó sobre un instrumento para generar y sostener el intercambio con los estudiantes; el cual, ha sido una guía de “entrevista grupal, en profundidad”. La indagación se orientaba en tres sentidos:

- el primero, hacia la profundización de información ya trabajada en la encuesta: orientada sobre tres ejes: datos personales, datos sobre la trayectoria académica y datos familiares. Estas, han sido re-trabajadas a fin de contrastar esta información con el perfil obtenido de la población total, como así también, para ampliar y profundizar la información faltante respecto de la situación académica en la universidad en relación con las variables de análisis a fin de realizar la reconstrucción de las trayectorias de los estudiantes universitarios en estudio.
- el segundo, hacia las formas de migrar y a la trayectoria universitaria haciendo foco en: los acontecimientos significativos y las experiencias vivenciadas en cada uno de estos movimientos.
- el tercero, centraba su atención en la recuperación de un momento de los enunciados en el momento anterior de la entrevista, con el fin

de descubrir ciertas puntuaciones en las construcciones en sus trayectorias académicas universitarias.

La selección de los casos intrínsecos, cada uno representa a las dos figuras mencionadas y tiene un valor intrínseco en sí mismo, se pretende alcanzar la comprensión en profundidad del fenómeno en estudio; para ello se realizó una convocatoria a los estudiantes que habían formado parte de las entrevistas grupales en profundidad; de las que participaron ocho estudiantes.

El relato de cada uno de los estudiantes tomados como casos de estudio, posibilitó reconstruir sus narrativas sobre la base de cada una de las formas presentadas para las figuras del migrar; lo que permitió descubrir las puntuaciones que en ellos se generan en relación con las construcciones en sus trayectorias académicas universitarias. La representatividad de éstos se sostiene en que permiten advertir la presencia de hasta dos formas de migrar en relación con la trayectoria de cada uno de los sujetos.

4.2. El trabajo con los datos

El análisis realizado sobre los **datos cuantitativos** existentes en las bases de datos de la Facultad de Humanidades de la UNNE sobre la totalidad de los ingresantes a las carreras de Ciencias de la Educación durante el año 2014, nos permitió responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué características socio-demográficas posee la población estudiantil universitaria, al momento de iniciar una carrera universitaria?
- ¿Qué rasgos caracterizan a la población estudiantil en relación con su trayectoria académica universitaria?

El enfoque cuantitativo -mediante el análisis de datos estadísticos- facilitó conocer las características socio-demográficas de la población estudiantil y su relación las trayectorias académicas universitarias.

El **enfoque cualitativo**, por su parte, mediante el trabajo a partir del relato y la acción de narrar por parte de los sujetos. Dando cuenta de este modo, la singularidad que supone para cada estudiante su trayectoria universitaria en relación con los acontecimientos significativos, las experiencias vivenciadas en cada uno de los movimientos migratorios y las puntuaciones en relación con las construcciones en sus trayectorias académicas universitarias.

Una de las expresiones que utilizan Denzin y Lincoln (1994) para definir lo que es la investigación cualitativa es aquella que hace alusión a que ésta es interpretativa. Es decir, que se intenta dar sentidos o interpretaciones a los “fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (Vasilachis de Gialdino, 2012: 24).

Tal como lo trabaja Maxwell (1996) la investigación cualitativa podría ser trabajada en términos de alcanzar la comprensión de los significados que los actores dan a los acontecimientos, las experiencias, los sucesos y las situaciones en los que participan (Vasilachis de Gialdino, 2012: 31).

El proceso de investigación en esta tesis y desde este enfoque, plantea:

- el intento por descubrir la perspectiva de los participantes;
- la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre la tesista y los estudiantes entrevistados,
- la prevalencia de las palabras y expresiones, tal como fueran expresadas por los sujetos.

En este sentido, la recolección y el análisis de los datos permiten a esta tesis comprender la complejidad de la problemática en estudio.

Es a partir del análisis cualitativo que ésta tesis aborda, que se realiza el estudio en profundidad de casos sobre cada una de las figuras del migrar, “elegidos por su semejanza en la característica o fenómeno que se desea analizar, y que simultáneamente presentan diferencias relevantes que permiten su comparación” (Forni, F; Gallart, M. y Vasilachis de Gialdino, I., 1993: 124).

Metodológicamente, ésta tesis se inscribe en el paradigma interpretativo. Los datos cuantitativos con que los que se trabaja no son utilizados para establecer relaciones casuales sino, en primer lugar, para contextualizar y poder llevar adelante la investigación cualitativa. Tal como lo enuncian Dentzin y Lincoln (1994):

“la investigación cualitativa es inherentemente multimétodo en su foco. Sin embargo, el uso del método múltiple de la triangulación refleja un intento de comprender en profundidad el fenómeno en cuestión. La realidad objetiva no puede nunca ser capturada. La triangulación no es una herramienta o estrategia de validación sino una alternativa a la validación” (Wainerman y Sautu, 2001: 117).

El enfoque cualitativo permitió dar cuenta de la singularidad que supone para cada estudiante su trayectoria universitaria en relación con:

- Los acontecimientos significativos.
- Las experiencias vivenciadas en cada uno de los movimientos migratorios.
- Las puntuaciones en relación con las construcciones en sus trayectorias académicas universitarias.

El análisis cualitativo que se presenta, permitió incluir la voz y el relato de los sujetos a fin de identificar los acontecimientos que puntúan en las construcciones de las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios, lo que nos llevará a comprender con mayor profundidad las figuras del migrar emergentes tanto en los datos cuantitativos provenientes de las estadísticas, los censos, el informe de gestión y la información proveniente del Sistema SIU Guaraní, como así también, aquellos recolectados en el trabajo de campo durante el año 2014.

La perspectiva cualitativa, entonces, permitió reconocer en cada estudiante entrevistado algunos acontecimientos significativos y/o experiencias vivenciadas, en relación con:

- el momento de decidir la elección de la carrera.
- el momento de decidir mudarse (en caso de que lo hayan realizado).
- el primer tiempo de inicios en la carrera (los primeros meses del 2014).
- el primer año de cursado y la trayectoria académica - hasta aquí (2016) - en la carrera.

El poder permitarnos pensar en el estudiante universitario desde su propia singularidad, permite a esta investigación instalar un horizonte de posibilidades desde la idea de la temporalidad propia de las figuras del migrar.

5. Resultados

5.1. Análisis sobre el rendimiento académico de las trayectorias académicas de los estudiantes del primer año de las carreras de Ciencias de la Educación, durante el ciclo académico 2014.

El análisis que se presenta a continuación se basa en una síntesis de los datos correspondientes a la **Etapa 1** y a la **Etapa 2** antes mencionada; se presenta la caracterización de la población estudiantil que han ingresado en el ciclo académico del año 2014 y el análisis sobre el rendimiento académico durante el primer año en las carreras Ciencias de la Educación.

A partir del trabajo con los datos provenientes del “Informe de Gestión” realizado por la Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, durante el mes de Abril de 2015. El mismo, ha sido presentado en la “Reunión con Directores de Departamento” teniendo como propósito central la coordinación de acciones entre los Departamentos y la gestión académica a fin de avanzar en la concreción de líneas de trabajo prioritarias que habían emergido del trabajo en comisiones durante la Jornada Institucional de dicha Facultad a fines del año 2014 para el trabajo sobre el Régimen Pedagógico y los Planes de Estudios de cada una de las carreras que forman parte de la oferta académica de la institución universitaria; como así también, informar los datos institucionales de los estudiantes (trayectorias académicas, pedidos de excepciones para la re-inscripción y de los docentes (programas, planificaciones, materiales bibliográficos, informes anuales 2014, proyectos académicos, proyectos de extensión).

El informe se sustenta en los datos brindados por el Sistema SIU Guaraní. En este apartado, se presenta un análisis estadístico del seguimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes objeto de este estudio, basado en cuatro variables de análisis:

- Estudiantes inscriptos a cursar las materias del 1° año¹.
- Mayores niveles de cada categoría 1° año.
- Número total en inscripción, regularización o abandono en cada año de la carrera de Ciencias de la Educación.
- Mayores niveles de cada categoría por año.

En las siguientes tablas pueden observarse en valores absolutos (V/A) y relativos (%), la siguiente información:

- La cantidad de estudiantes inscriptos a cursar las materias del primer año.
- Del total de inscriptos: los estudiantes que regularizaron la materia.
- Del total de inscriptos: los estudiantes que luego de inscribirse no realizaron actividad alguna.
- Del total de inscriptos: los estudiantes que rindieron únicamente un parcial y dejaron la materia.
- Del total de inscriptos: los estudiantes que rindieron dos parciales y no lograron regularizar la materia.
- El nivel de abandono, que será la sumatoria de los ítems 3, 4 y 5 que muestra el total de los estudiantes que de alguna u otra forma no regularizó la materia.

Cabe destacar que en la Universidad Nacional del Nordeste, la inscripción de los estudiantes que ingresan a las materias del primer cuatrimestre en el Sistema SIU Guaraní no es automática, ya que no se activa en relación con la matriculación anual.

a) Estudiantes inscriptos a cursar las materias del 1° año.

Materias	Inscriptos a cursar	Regularizaron		Sin Actividad		Rindieron solo un parcial		Rindieron dos parciales y no regularizaron		Nivel de abandono	
		V/A	%	V/A	%	V/A	%	V/A	%	V/A	%
Informática básica	182	19	10%	133	73%	24	13%	6	3%	163	90%
Introducción a las Ciencias Sociales	227	59	26%	71	31%	57	25%	40	18%	168	74%
Psicología	254	86	34%	64	25%	25	10%	79	31%	168	66%
Corrientes del Pensamiento Contemporáneo	236	108	46%	69	29%	37	16%	22	9%	128	54%
Pedagogía	138	71	51%	47	34%	17	12%	3	2%	67	49%
Sociología	108	48	44%	25	23%	25	23%	10	9%	60	65%
Biología del Aprendizaje	2014	90	44%	111	54%	1	0%	2	1%	114	56%
Total General	1349	481	36%	520	39%	186	14%	162	12%	868	64%
Referencias											
Materia Complementaria (con posibilidad de cursar en 1ro o 2do año)	Materias dictadas durante el Primer Cuatrimestre	Materias dictadas durante el Segundo Cuatrimestre									

Fuente: Informe de Gestión. (Abril de 2015) Secretaría Académica. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Chaco.

b) Mayores niveles de cada categoría 1° año.

El mayor nivel de rendimiento en un solo parcial, es decir que solo rindieron un parcial y de aquellos que rindieron los dos parciales pero no regularizaron las materias del primer cuatrimestre, se encuentra en las materias del primer año de las carreras de Ciencias de la Educación. Esto implica, que el mayor número de estudiantes que no regulariza una materia se presenta ya en el primer cuatrimestre del primer año, pero que a su vez, los estudiantes alcanzan a rendir incluso hasta los dos parciales. Esto, deja por fuera la lectura de que los estudiantes abandonan “simplemente al iniciar la carrera” y que además, marca una inclinación en el número total de alumnos “que hayan regularizado o no materias” considerando el total de asignaturas de la carrera; ubicando de este modo al primer año en el foco del análisis de tipo estadístico sobre la población estudiantil y sus movimientos en relación a su trayectoria académica.

Niveles	Materia	%
Mayor nivel de Regularidades	Pedagogía	51%
Mayor nivel de Sin Actividad	Informática Básica	73%
Mayor nivel de Rindieron solo un parcial	Introducción a las Ciencias Sociales	25%
Mayor nivel de Rindieron dos parciales y no regularizaron	Introducción a las Ciencias Sociales	18%
Mayor nivel de Abandono	Informática Básica	90%

Fuente: Informe de Gestión. (Abril de 2015) Secretaría Académica. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Chaco.

c) Resumen I: Balance sobre el número total en inscripción, regularización o abandono en cada año de la carrera de Ciencias de la Educación.

Sobre los datos obtenidos tanto del informe de gestión como de los provenientes del Sistema SIU Guaraní, podemos afirmar que el mayor nivel de abandono en la carrera, se presenta en el primer año de las carreras de Ciencias de la Educación, representado el 64% sobre el total de inscriptos.

Materias	Inscriptos a cursar	Regularizaron		Sin Actividad		Rindieron solo un parcial		Rindieron dos parciales y no regularizaron		Nivel de abandono	
		V/A	%	V/A	%	V/A	%	V/A	%	V/A	%
1º año	1349	481	36%	520	39%	186	14%	162	12%	868	64%
2º año	500	348	70%	74	15%	38	8%	40	8%	152	30%
3º año	628	378	60%	143	21%	57	9%	59	9%	250	40%
4º año	421	348	83%	38	9%	20	5%	15	4%	73	17%
5º año	431	255	59%	148	34%	18	4%	5	1%	171	40%

Fuente: Informe de Gestión. (Abril de 2015) Secretaría Académica. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Chaco.

d) Resumen II: Mayores niveles de cada categoría por año.

Otro dato de interés genuino para esta tesis y que se presenta en esta tabla, se basa en que el mayor nivel sin actividad, es decir aquellos estudiantes que solo se inscriben a cursar y aparecen en el Acta de los estudiantes inscriptos, representa el 39% sobre el total.

Niveles	Año	%
Mayor nivel de Regularidades	4º	83%
Mayor nivel de Sin Actividad	1º	39%
Mayor nivel de Rindieron solo un parcial	1º	14%
Mayor nivel de Rindieron dos parciales y no regularizaron	1º	12%
Mayor nivel de Abandono	1º	64%

Fuente: Informe de Gestión. (Abril de 2015) Secretaría Académica. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Chaco.

5.2. A propósito de ocho relatos

El trabajo de la Etapa 3, se realizó a partir del acercamiento al material recolectado en las entrevistas grupales en profundidad con cada uno de los estudiantes universitarios con los que se trabajó durante el año académico 2016 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

Para este artículo, se ha realizado una breve reconstrucción de cada uno de los relatos², los que se describen a continuación:

- Relato 1: Jesica.

Jesica, es estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación y tiene 20 años. Nació y vive actualmente en la ciudad de Resistencia, Chaco. Su madre terminó la escuela primaria y su padre se encuentra terminando la escuela secundaria, Jesica cuenta que desde aquel momento en el que había iniciado su carrera universitaria recuerda que habría contestado en la encuesta que su padre, había terminado la escuela primaria pero no había continuado sus estudios - luego de un tiempo (2016)

Jesica nos actualiza esta información-. Comenta que sus hermanos han terminado sus estudios secundarios pero que ninguno de ellos continuó estudiando estudios superiores y/o universitarios.

Ingreso a la carrera durante el año académico 2014. Posee una beca nacional desde el primer año (2014) de la carrera (Beca PROGRESAR).

A la hora de iniciar sus estudios, recuerda *“no sabía que estudiar, tres compañeros de escuela empezaban esta y me inscribí”* (Entrevista Grupal N° 1). Estos compañeros han ido abandonado la carrera durante el primer año, lo que llevo a Jesica a trabajar con otros compañeros para realizar grupos de trabajos.

Jesica, tiene 15 materias aprobadas a la fecha y se encuentra cursando regularmente el tercer año de la carrera.

- **Relato 2: Fiorella.**

Fiorella, es estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación y tiene 19 años. Nació en la localidad de Santa Silvyna (Chaco) y vive desde el inicio de la carrera hasta la actualidad (2016) en la ciudad de Resistencia, Chaco. Sus padres terminaron la escuela secundaria, y su hermano termino la escuela secundaria; Fiorella recuerda que él quería inscribirse a un curso, pero luego, en el transcurrir afirma que no sabe si efectivamente alcanzó a iniciarlo.

A la hora de iniciar sus estudios, recuerda que lo hizo por establecer contacto con una profesora en Ciencias de la Educación mientras estaba finalizando su educación secundaria, la que le comentó en términos generales de que se trataba la carrera. Ingreso a la carrera durante el año académico 2014 y no posee ninguna beca de estudio.

Fiorella tiene el total de las materias aprobadas correspondientes al primero y segundo año de la carrera, como así también, dos de las tres materias complementarias y se encuentra cursando regularmente el tercer año de la carrera.

En el relato recupera *“la complicidad”* (Entrevista Grupal N° 1) con su madre a la hora de decidir iniciar sus estudios universitarios, lo que le implicaba mudarse a la ciudad de Resistencia. Recuerda, entonces que su núcleo familiar no estaba muy de acuerdo con ello, ya que en su adolescencia había tenido episodios de convulsiones y el hecho de irse a vivir sola a otra ciudad en relación con su salud, preocupaba a su familia. Durante el mes de diciembre del año 2013 relata que todos los alquileres estaban ocupados, que cuando se mudó en el mes de febrero del año 2014 su madre la acompañó y se quedó con ella durante un mes conviviendo en ese lugar.

Fiorella comenta que ha tenido muchos grupos en los dos años de cursada, ya que eran grupos grandes y comenta entonces, *“el cambio de grupos era lo que más me trastornaba”* (Entrevista Grupal N° 1).

- **Relato 3: Mailén.**

Mailén, es estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación y tiene 20 años. Nació en la localidad de Villa Angela (Chaco) y vive desde el inicio de la carrera hasta la actualidad (2016) en la ciudad de Resistencia, Chaco. Su madre terminó el nivel superior y/o terciario, su padre ha terminado el nivel secundario. Mailén tiene una hermana, que inició la carrera de Arquitectura (que se encuentra ubicada en el mismo campus universitario en el que se ubica Humanidades) y que luego, su hermano optó por cambiarse de carrera, a Diseño Gráfico, también en el mismo campus.

Relata que Psicología era su área de interés, pero ya que su hermano estaba estudiando en Resistencia no había *“otra alternativa”* (Entrevista Grupal N° 1) y a su

vez, ella notó que en el Plan de Estudios se incluían materias relacionadas con la Psicología. No posee ninguna beca de estudio.

Mailén tiene 16 materias aprobadas, lo que implica que ha aprobado el total de las correspondientes al primero y segundo año de la carrera; se encuentra cursando regularmente el tercer año de la carrera.

Posiciona a su madre en una actitud positiva frente a su interés por irse y *“sin una imposición en la elección... a mi mamá no la quisieron mandar a estudiar porque era mujer”* (Entrevista Grupal N° 1). Recuerda, que su madre durante el año previo (2013) buscaba en los anuncios clasificados en los diarios, todos los departamentos en alquiler cercanos a la universidad. En enero del 2014, consiguieron departamento y se mudó.

Recuerda que el primer año era *“traumático, horrible, todo nuevo; me tenía que relacionar, no tenía a mi papá ni a mi mamá, los lugares eran grandes”* (Entrevista Grupal N° 1).

Destaca, el primer año y con ello una situación de mesa de examen final de la materia *“Introducción a las Ciencias Sociales”* en donde se desmayó, se cortó la cabeza y debió ir al hospital, fueron, recuerda *“muchas cosas de golpe”* (Entrevista Grupal N° 1).

- **Relato 4: Maia.**

Maia, es estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación y tiene 19 años. Nació y vive actualmente en la ciudad de Resistencia, Chaco. Su madre terminó el nivel de educación terciaria y su padre, el nivel de educación secundaria. Es hija única.

Ingreso a la carrera durante el año académico 2014. Posee una beca nacional desde el primer año (2014) de la carrera (PNBU).

A la hora de iniciar sus estudios, recuerda que eligió la carrera de Ciencias de lo de la Educación habiendo asistido a la Charla de Orientación Vocacional organizada por la Facultad de Humanidades.

Relata que la actitud de sus padres había sido positiva, y que considera que es porque su madre *“estaba estudiando el nivel terciario”* (Entrevista Grupal N° 1) y justamente una de las profesoras de su madre es profesora de una de las materias del primer año (Biología del Aprendizaje) la carrera de Ciencias de la Educación; y que con ella habría consultado sobre el contenido del Plan de Estudios y los alcances del título. Recuerda que durante el primer año, no tuvo *“mayores complicaciones”* (Entrevista Grupal N° 1) solo *“el miedo de no encontrar un grupo acorde”* (Entrevista Grupal N° 1). De los días del cursillo de ambientación, trae a la situación de entrevista, el hecho de que le había llamado la atención *“como vino vestida ella”* -señalando a una de sus compañeras, Lucila- (Entrevista Grupal N° 1).

Recuerda también, que la primera materia en la que sale mal, es durante el primer año (desaprueba el final de Biología del Aprendizaje). Actualmente, tiene 15 materias aprobadas correspondientes al primero y segundo año de la carrera y se encuentra cursando regularmente el tercer año de la carrera.

- **Relato 5: Lucila**

Lucila, es estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación y tiene 20 años. Nació en la localidad de Mercedes (Corrientes) y vive actualmente en la ciudad de Resistencia, Chaco. Su madre es profesora en Ciencias de la Educación y ha sido graduada de un Instituto de Formación del Nivel Superior; su padre terminó el nivel secundario y su hermano se encuentra cursando en la escuela secundaria, ya que es de menor edad que Lucila.

Ingreso a la carrera durante el año académico 2014 y no posee ninguna beca estudiantil. Actualmente, tiene 15 materias aprobadas correspondientes al primero y segundo año de la carrera y se encuentra cursando regularmente el tercer año de la carrera.

A la hora de iniciar sus estudios, recuerda que cuando le comentó a su madre, la apoyo y entonces ella fue quien inicio la búsqueda de una posible vivienda en la ciudad de Resistencia, ya que iniciar sus estudios implicaría mudarse de ciudad. En sus relatos sobre los primeros tiempos en su nuevo lugar, Lucila recupera de ese momento el conjunto de tareas de la vida cotidiana que incluían vivir sola, *“lavar la ropa, cocinar”* (Entrevista Grupal N° 1) y remarca algunos acontecimientos en los que su padre *“venía desde Mercedes si algo no funcionaba, o el gas o el agua o lo que fuera... el plomero podía tardar pero el deja todo y venía”* (Entrevista Grupal N° 1).

Sobre esos días del cursillo se enuncia del siguiente modo *“yo era un tiro al aire”* (Entrevista Grupal N° 1), recuperando ese día en el que conoce a Maia a quien le había llamado la atención el modo de asistir vestida a clases. El mismo, se debía a que la noche antes había estado en una peña con *“amigos de Mercedes”* (Entrevista Grupal N° 1) y se fue así como estaba a clases la mañana siguiente.

Su primer grupo de estudios estaba conformado por ocho miembros y con quienes no sigue trabajando en grupo para las entregas solo con Maia, continúa. En los relatos de Lucila, se presenta la figura de un amigo de su lugar natal –quien se encuentra cursando el quinto nivel de la carrera y cuando ella había iniciado sus estudios se encontraba en el tercer nivel-. Este amigo, la había ayudado en las materias y en la comprensión de los contenidos, *“me quede libre en Intro... cuando la quería rendir libre y sacarla, siempre lloraba y salía llorando”* (Entrevista Grupal N° 1), hasta el día en el que la aprobó.

- **Relato 6: Dita**

Dita, es estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación y tiene 25 años. Nació y vive con sus abuelos actualmente en la ciudad de Resistencia, Chaco. Desconoce el último nivel de estudios alcanzado por su madre, su padre ha terminado el nivel secundario. Pidió becas, pero no las obtuvo aún.

Relata que a la hora de elegir la carrera universitaria, lo había hecho por un *“interés educativo”* (Entrevista Grupal N° 1) y que sus padres habían estado de acuerdo en la elección de la carrera al igual que su pareja.

Recupera además, que pertenece a un nuevo grupo desde el segundo cuatrimestre del anterior año.

- **Relato 7: Samuel**

Samuel, es estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación y tiene 19 años. Nació en la localidad de Curuzú Cuatía (Corrientes) y vive actualmente en la ciudad de Resistencia, Chaco. Su madre y su padre han terminado la escuela secundaria, sus hermanos son menores y se encuentran cursando los niveles de escolaridad obligatorios.

A la fecha, ha aprobado *“18 materias, lo que es el 51,43% de la carrera”* (Entrevista Grupal N° 2). Se encuentra cursando tres materias del tercer nivel y una del quinto: Filosofía de la Educación.

Ha obtenido la beca nacional PROGRESAR durante la convocatoria del año 2015, se encuentra a días de realizar su segunda mudanza, esta vez a un departamento ya que desde que se mudó al iniciar la carrera ha estado viviendo en una residencia universitaria. Empezó a trabajar como profesor de nivel medio,

aproximadamente a ello le dedica dos horas de 40 minutos por día. Es tutor-par de los alumnos ingresantes a las carreras de Ciencias de la Educación.

Además, desde hace un año y medio se encuentra militando en el MUE (Movimiento universitario Evita) y está planificando su adscripción a la cátedra "Biología del Aprendizaje" que se dicta en el segundo cuatrimestre y corresponde al primer año de la carrera. En relación con sus estudios a futuro, comentó que desea continuar la Licenciatura en Ciencias de la Educación e iniciar la carrera de grado en Filosofía.

Conoce la carrera, por medio de una vecina (de Mercedes). Considera que recibió el apoyo de su madre, para que sea profesor *"decidimos entre los dos"* (Entrevista Grupal N° 2). Cuando se inscribió a la carrera a fines del año 2013, *"piso Resistencia por primera vez, ni mi papá ni yo conocíamos y con Google Maps fuimos ubicándonos en la ciudad"*. Samuel, comenta que la zona en donde está ubicada la residencia está dentro de lo que se conoce como *"zona roja de Resistencia"*, es además, *"una ciudad más grande, más calor, mas mosquitos, mas humedad"* (Entrevista Grupal N° 2).

De su primer grupo de compañeros, Samuel comenta que la mitad de ellos sigue en la carrera pero no en su grupo. Resaltando que todos los finales del primer año *"fueron aprobados con 10"*. Durante el año 2015, ha adelantado algunas materias según lo relata *"para acompañar a Germán... el me incentiva a mas, más de lo que puedo hacer"* (Entrevista Grupal N° 2). Además, *"me ocupo mucho ahora y en 4to y en 5to entonces puedo desocuparme para concentrarme en las prácticas y en la pasantía"* (Entrevista Grupal N° 2).

En la entrevista, Samuel identifica que durante el año 2014 iba todos los fines de semana a su pueblo, en el 2015 solo volvió tres veces y ya en 2016, decide mudarse e instalarse en la ciudad de Resistencia. Relata entonces, que durante *"todo el verano del 2016 busque trabajo para quedarme en Resistencia"* (Entrevista Grupal N° 2).

En sus relatos, Samuel remarca que en estos años pudo *"conocer nuevos ambientes... me abrieron muchas puertas... acá no estoy solo... alguien siempre vas a encontrar que te abre la puerta. De estos años siendo alumno universitario, enuncia que lo que lo sorprende es "como crecí... como yo mismo me vi creciendo"* (Entrevista Grupal N° 2).

- **Relato 8: Germán**

Germán, es estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación y tiene 21 años. Nació en la localidad de Laguna Blanca (Formosa) y vive actualmente en la ciudad de Resistencia, Chaco.

Su madre y su padre tienen estudios universitarios completos. De sus hermanos, uno posee el secundario completo y el otro, se encuentra en una fuerza de seguridad.

Ingreso a la carrera durante el año académico 2014. Posee una beca nacional desde el primer año (2014) de la carrera (Beca Plan Bicentenario) y se encuentra actualmente gestionando la beca de comedor universitario (UNNE).

Ha aprobado 18 materias, del tercer año tiene regularizada una materia (Estadística Educativa) y actualmente, se encuentra cursando las materias del tercer nivel las del cuarto (menos, Prácticas) y del quinto nivel, una (Filosofía de la Educación).

En sus relatos, Germán comenta que su interés era empezar su formación en alguna fuerza armada, pero como no se lo había dejado su madre, y además por sus

primos conocía la carrera (ya graduados en la carrera de Ciencias de la Educación), decide entonces, ingresar. Cabe destacar, que el menciona que “no quería estudiar en la UNAF” (Entrevista Grupal N° 2).

Recuerda que una vez que fue a inscribirse para iniciar sus estudios (diciembre de 2013), vio junto con su madre “el cartel de Alquila, señaron para que les reserve el lugar” (Entrevista Grupal N° 2) y en febrero del 2014 se muda. Destaca de esos primeros meses, que durante el cursillo “veía muchas mujeres y pensaba con quien iba a hacer grupo” (Entrevista Grupal N° 2) hasta que se juntó con unas chicas, con quienes resultaron siendo un grupo de estudio pero que solo uno de esos compañeros se encuentra en el tercer nivel de la carrera actualmente. Germán comenta que posee varios grupos, ya que en las materias que cursa de otros niveles, tiene otras compañeras de estudio; “cada uno hace su carrera como quiere... no estamos más en la escuela secundaria” (Entrevista Grupal N° 2); entonces es que estudio el plan de estudios y ve las correlatividades y así, de ese modo, va adelantando algunas materias en la cursada. Relatando su trayectoria académica, Germán menciona “no me gustaba primero, en segundo año le agarre el gusto. Recién ahora puedo decir ¿Qué son las ciencias de la educación?” (Entrevista Grupal N° 2).

5.3. Las trayectorias de los estudiantes universitarios y las figuras del migrar

Los aportes sobre el perfil del estudiante universitario de Sandra Carli (2012) resultan para esta tesis de vital importancia, ya que realiza estudios y posteriores posicionamientos para comprender experiencia estudiantil en las universidades públicas de la Argentina; cabe destacar que sus estudios se realizaron mediante los relatos biográficos y autobiográficos abordando un caso en particular, el de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

Carli (2012), presenta la relación tiempo y espacio transitado y vivido en la universidad.

De las hipótesis planteadas por la autora, dos de ellas adquieren significatividad para esta tesis:

- La importancia de sociabilidad entre pares: caracterizada por la experiencia estudiantil; en la que la universidad es un espacio para la configuración de lazos de amistad, en los que intervienen en forma singular las fronteras sociales y las identificaciones políticas (Carli, 2012: 67).
- La universidad como un conjunto de espacios para tramitar determinadas experiencias: el transcurrir en la permanencia en la carrera la convierte en un espacio de tránsito, despojado de afectividad y sustentado en necesidades más bien individuales por parte de los estudiantes.

En las experiencias de los estudiantes universitarios que provienen del interior del país y que realizan el movimiento migratorio al momento de iniciar sus estudios en la UBA, la autora logra identificar las dos hipótesis antes enunciadas. Este punto, se convierte de vital importancia para el trabajo de esta tesis dado que nos permite la comprensión de una de las figuras planteada, la figura del estudiante que realiza un desplazamiento de tipo geográfico a la hora de iniciar sus estudios universitarios.

El trabajo de Carli (2012) presenta la figura de los emigrados de las diferentes provincias del interior del país, entre los que se presentan ciertas dificultades iniciales basadas en las experiencias en las que se evidencian la relación entre el primer

desplazamiento (movimiento migratorio) y la situación de desarraigo; sin embargo, otras narraciones hacían mención a la sensación de libertad:

“en los primeros años de adaptación a la vida en soledad supuso que los jóvenes dieran un salto temprano a la madurez y, en algunos casos, sufrieran cierto exilio; para otros, en cambio, la vida en la gran ciudad se rebeló fascinante y desafiante, lo cual refleja las diversas percepciones que sobre la vida urbana tienen los estudiantes emigrados del interior del país. Mientras muchos permanecieron, otros regresaron porque no se adaptaron a la ciudad.” (Carli, 2012: 112-113)

Es preciso pensar entonces en la figura del estudiante que realiza un desplazamiento de tipo geográfico a la hora de iniciar su formación universitaria; la condición de ser del interior, los colocaba en el lugar de extranjería según relata la autora, y la universidad se convertía en el espacio en donde podía generarse la sociabilidad estudiantil; es a partir de los relatos de las experiencias que se logra afirmar que “la amistad adquirió nombres propios frente al anonimato del grupo” (Carli, 2012: 186).

La noción de extranjería en la experiencia y el vínculo entre ciudad, universidad y ciudadanía, es aquí abordada desde la figura del extranjero en el sentido trabajado por Villavicencio, el cual se liga con las formas de alteridad, extrañamiento y ciudadanía, ésta última se convertirá para Carli (2012) en una categoría que determina a la vez un dispositivo de inclusión y de exclusión en la universidad.

Una de las recurrencias que pueden evidenciarse en los relatos de los estudiantes, está centrada cuestión organizacional y cultural propia de la universidad. El ingreso no solo es considerado como un punto de partida en la formación profesional sino que además, implica para ellos una nueva reconfiguración de sus estrategias en torno a una nueva institución que se les presenta con una serie de reglas y pautas específicas de la lógica institucional asociadas a una diversidad y multiplicidad de saberes que van más allá de los estrictamente disciplinares:

“La mayor parte –si no todos- de esos saberes no suelen enseñarse; se dan por sabidos. Corre por cuenta de cada estudiante el anoticiarse de la lógica institucional con sus reglas, sus códigos, su modo de funcionamiento: saber dónde y cuándo inscribirse en cada materia, comprender el plan de estudios de la carrera con sus correlatividades, saber localizar aulas y sedes donde se cursan las distintas materias, conocer el cronograma académico y las fechas de exámenes, entender el régimen de aprobación de una asignatura desde la lógica de la promoción, los recuperatorios, el examen integrador, son algunos de esos múltiples aprendizajes” (Mastache y otros, 2014: 39-40).

La figura del estudiante que corresponde a la primera generación que inicia estudios superiores universitarios resulta de vital importancia dado que en estos casos podría constituirse no solo en un indicador del nivel cultural del ambiente familiar, sino que además, se configura como uno de los factores determinantes de mayor peso de las oportunidades y trayectorias académicas de los estudiantes; tal como lo planteará Mastache (2014):

Los estudios previos de los padres (y en especial de las madres) más educados de ofrecer mayor cantidad y calidad de información sobre la universidad y de ayuda académica (no solo –y quizás ni siquiera predominantemente- en términos de apoyo en relación a contenidos

instruccionales específicos, sino más bien en la posibilidad de favorecer el desarrollo de estrategias y habilidades cognitivas y académicas). (Mastache y otros, 2014: 33)

Consideramos que los aspectos familiares se configuran como elementos facilitadores en el desarrollo y la continuidad de las trayectorias académicas de los estudiantes, incluso desde el momento inicial de la elección de la carrera universitaria. Los ocho estudiantes aluden a la familia, a los padres y también a los hermanos, haciendo hincapié en la ayuda, el apoyo familiar, económico y emocional; como así también, “la complicidad” (Entrevista Grupal N° 1) de alguno de los padres en los primeros meses de cursada en la carrera tal como lo expresará una de las estudiantes entrevistada.

El interés educativo por la oferta académica seleccionada para realizar se convierte en una variable facilitadora en la trayectoria académica de los estudiantes, aun cuando su valor es relativo durante el primer y segundo año de la cursada, lo cual se evidencia en al menos uno de los relatos cuando enuncia “no me gustaba primero, en segundo año le agarre el gusto” (Entrevista Grupal N° 2).

6. Conclusiones

Es mediante el relato de lo experimentado, que termina por cristalizarse una figura que sostiene una forma: la de la narración. Entonces, la historia de la narración es la historia de la subjetividad de cada uno de estos estudiantes universitarios, y es a partir del relato, que es posible sostener que el sujeto se piensa a sí mismo en relación con los acontecimientos vividos.

Cada uno de los ocho relatos construidos integra los datos obtenidos de los sujetos recolectados de la base de datos del SIU Guaraní de la UNNE como de los Informes de Gestión y los obtenidos durante las entrevistas sostenidas con ellos, dando lugar de este modo, a una trama de sentidos que otorga mayor comprensión a las situaciones vividas por los estudiantes universitarios.

De este modo, los relatos y la narración nos permiten conocer de cierto modo, la historia de cómo se ha construido la identidad del sujeto narrante. El permitirnos pensar en el estudiante universitario desde su propia singularidad, permite a esta investigación instalar un horizonte de posibilidades desde la idea de la temporalidad propia de las figuras del migrar.

7. Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (1993b) *Diálogo a varias voces, a propósito del sujeto. Revue Pratiques de Formation (Analyses)*. N° 23. Traducido por Silvia Ávila Hernández. México: Dirección de Extensión y Difusión Universitarias. Universidad Iberoamericana.
- Barbier, R. (1977) *La recherche-action dans l' institution éducative*. París: Gauthiers Villars.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2014) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barthes, R. (2014) *Fragments de un discurso amoroso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (2013) *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (2013) *Lógica del sentido*. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). (2010) *Educación: figuras y efectos del amor*. Serie Seminarios del CEM. Colección del estante. Paraná: Editorial Fundación La Hendija.

Forni, F; Gallart, M. & Vasilachis de Gialdino, I. (1993) *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Grinberg, L. y Grinberg, R. (1980) *Identidad y Cambio*. Barcelona: Editorial Paidós, Capítulos: V, VI, X y XI.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, Ma. Del Pilar (2010) *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Mc Graw Hill.

Mastache, A. y otros. (2014) *Trayectorias de estudiantes universitarios: Recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación superior. Horizontes en juego*. Buenos Aires: Noveduc.

Morin, E. (1989) *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

----- (1990) *Introduction a la pensée complexe*. París: ESF éditeur.

----- (1994) Epistemología de la complejidad, en Fried Schnitman, D. (Comps.) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

----- (1997^a). *Sur la transdisciplinarité*. La Revue du MAUSS semestrielle 10. *Guerre et paix entre les sciences: disciplinarité, inter et transdisciplinarité*. 2^{ème} semestre 1997. Pp. 21 -29.

----- (1997^b) *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Ricoeur, P. (1999) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Ricoeur, P. (1975) *Hermenéutica y psicoanálisis*. Buenos Aires: Asociación Editorial La Aurora, Ediciones Megápolis.

Ricoeur, P. (1994) *Educación y política*. Buenos Aires: Editorial Docencia.

Ricoeur, P. (2013) *Historia y narrativa*. Buenos Aires: Paidós.

Ricoeur, P. (2003) *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2012) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2012) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.

Wainerman, C. y Sautu, R. (Comp.). (2001) *La trastienda de la investigación*. Tercera edición ampliada. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

Fuente

- Informe de Gestión. (Abril de 2015). Secretaría Académica. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Chaco.

Notas

i. Sobre como leer la tabla, ejemplo: en la materia "Introducción a las Ciencias Sociales" se inscribieron 262 estudiantes, un 27% (72 estudiantes) regularizó la materia con éxito, un 28% (73 estudiantes) de éstos no efectuó ninguna actividad, el 20% (53 estudiantes) rindió un solo parcial, y un 24% (64 estudiantes) no regularizó la materia a pesar de haber rendido los dos parciales.

ii. Los nombres para cada uno de los relatos que aquí se presentan han sido consensuados con los entrevistados a fin de resguardar el anonimato de cada uno de ellos.



RESEÑA TESIS DE MAESTRÍA

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS. UN ESTUDIO DE CASO EN LAS FACULTADES DE HUMANIDADES E INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE¹

Patricia Mónica Nuñez ²

Introducción

Esta reseña tiene como finalidad exponer brevemente la tesis producida a partir de la investigación que tuvo como tema: “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las prácticas educativas de docentes universitarios. Un estudio de caso en las Facultades de Humanidades e Ingeniería de la Universidad Nacional del Nordeste.” durante los años 2007 a 2010.

La temática cobra especial interés desde los últimos años de la década del 90 y sobre todo en lo que corre del siglo XXI. La inclusión de medios tecnológicos en la enseñanza, principalmente las TIC, se ubicó en el centro de la escena de la mejora de la educación aun cuando no necesariamente implicaba una mejora.

La problemática se enmarca en el planteo de la relación entre lo que se concibe como la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. Con la educación desde un planteo crítico, se tiende a evolucionar desde el acceso a un cúmulo importante de información hacia una sociedad del conocimiento conformada por ciudadanos capaces de hacer uso de esa información según sus propias necesidades, procesándola, analizándola, seleccionándola, para producirla y no solo reproducirla.

Este fenómeno guarda estrecha relación con procesos e intereses políticos económicos, sociales y culturales, en los cuales las TIC y los medios masivos de comunicación son una herramienta clave. Los contextos actuales de globalización y mundialización tienen como estrategia fundamental la difusión y penetración de estas tecnologías en todos los órdenes y sectores de gobierno de los países e instituciones y por ende también en la educación.

El ejercicio de la docencia universitaria en la asignatura Tecnología Educativa en la Facultad de Humanidades-UNNE, permitió el contacto y reflexión permanente sobre este tema-problema y la preocupación por una inclusión de las TIC en

¹ Tesis para aspirar al Título de Magister en Docencia Universitaria. Institución: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Directora: Dra. Carina Gabriela Lion (UBA). 114 páginas.

² Profesora en Ciencias de la Educación, Magister y Especialista en Docencia Universitaria-UNNE. Profesora Titular Ordinaria en las asignaturas Tecnología Educativa y Ciencia, Tecnología y Cultura de las Facultades de Humanidades y de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura-UNNE, respectivamente. Docente-Investigadora Categoría III. Domicilio: Frondizi 1174, Resistencia, Chaco. Teléfono: 0362-154596017. Correo electrónico: pnuez2002@yahoo.com.ar

estrategias de enseñanza universitaria, desde posturas argumentadas que impulsen su uso para favorecer la enseñanza y el aprendizaje.

El estudio en torno a esta problemática, se centró en la Universidad Nacional del Nordeste, focalizándose en docentes de las Facultades de Humanidades e Ingeniería. El informe de Tesis de Maestría se organiza en siete capítulos: en el primer capítulo se expone el objeto de investigación y su problematización, en el capítulo dos se desarrolla el estado del arte, en el capítulo tres se aborda el encuadre teórico, en el cuarto capítulo se explicita la estrategia metodológica general asumida para la investigación, en el quinto se presentan los resultados de la investigación, el capítulo seis se destinó a presentar la “historia natural de la investigación” y las conclusiones se exponen en el capítulo siete retomando los interrogantes de la investigación, sus objetivos y el argumento central del análisis realizado.

Finalmente se incluye la bibliografía utilizada para el trabajo, diferenciando la disciplinar de la metodológica y en los anexos que se transcriben los registros de las entrevistas, de las observaciones y los documentos analizados.

1. Sobre el objeto-problema de investigación

La construcción del objeto/problema surgió de cuestiones que fueron despertando mi interés, a partir de mi experiencia docente en el campo de la Tecnología Educativa y la didáctica, observando:

- como los procesos políticos y económicos actuales de globalización y mundialización, tiene como una estrategia fundamental la difusión y penetración de las TIC en todos los órdenes y sectores de gobierno de los países e instituciones, con lo cual la educación no queda fuera de estos procesos;
- cómo este fenómeno impacta en esta universidad y en la Facultad en la que me desempeño, originando tanto acciones que incluyen el uso de las TIC, infraestructura y equipamiento, nuevas áreas de gestión y el estímulo de su uso para la enseñanza y el aprendizaje;
- en la práctica cotidiana de la docencia universitaria utilizando estos recursos, las lecturas realizadas, los interrogantes surgidos de la experiencia en el dictado de asignaturas relacionadas con el uso de estos recursos en el aula y de las reflexiones y aprendizajes durante los tramos de especialización y maestría en docencia universitaria;
- La percepción y certeza de la necesidad e interés de formación tanto de los docentes como de los alumnos, sobre el uso de estas tecnologías.

Estos aspectos de la realidad se constituyeron en fuentes del objeto/problema y a través de un proceso de focalización y recorte de la realidad el objeto del trabajo de investigación quedó definido de la siguiente manera: *Las Tecnologías de la Información y la comunicación en las prácticas educativas de docentes universitarios. Un estudio de caso en las Facultades de Humanidades e Ingeniería de la Universidad Nacional del Nordeste.*

Frente a este objeto me planteé los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los usos que los docentes universitarios le dan a las TIC en las prácticas educativas en la Universidad Nacional del Nordeste, especialmente en las Facultades de Humanidades e Ingeniería?
- ¿Para qué utilizan las TIC los docentes universitarios de la UNNE en sus prácticas de enseñanza?
- ¿Por qué utilizan las TIC de este modo?

De estos interrogantes surgen los siguientes objetivos:

- Indagar acerca de cuáles son los usos que los docentes universitarios le dan a las TIC en las prácticas educativas en la UNNE, especialmente en las Facultades de Humanidades e Ingeniería.

- Analizar estos usos en sus contextos de práctica, en las situaciones de enseñanza en que se los incluye.
- Generar conocimiento científico sobre para qué y por qué utilizan las TIC en sus actividades de enseñanza los docentes universitarios en la UNNE.
- Construir categorías de análisis que enriquezcan el campo de la Tecnología Educativa.

2. Del estado del arte y los marcos referencial y metodológico

La consulta de investigaciones que llevó a la construcción del estado del arte aportó elementos importantes tanto para pensar el diseño del plan de tesis, como para orientar el proceso de investigación posterior.

El criterio adoptado para la selección de las investigaciones y su organización fue ir de estudios medianamente cercanos al objeto/problema de esta investigación a otros más directamente relacionados, a modo de anillos concéntricos que ayudarían a ir enfocando la temática con más precisión.

Para referenciar algunos de los más relevantes, utilicé “La investigación en medios de enseñanza: propuestas para la reflexión en el aula” del Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla, 1994, “Comunicaciones móviles y sociedad” de Manuel Castell, 2007, “Desde adentro: los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales. Las TIC como necesidad emergente y significativa en las clases universitarias de la sociedad actual.” Tesis de Doctoral por la Dra. Silvina Casablanca, Universidad de Barcelona, 2008 y “Las Prácticas de Enseñanza de los Docentes Universitarios analizadas desde las perspectivas del impacto de las Tecnologías en el conocimiento”, de la Dra. Carina Lion, Universidad de Buenos Aires, 2000, entre otros.

La elaboración del enquadre teórico conceptual fue encarada según la concepción de investigación como contexto de descubrimiento, en la que los conceptos son concebidos proposiciones amplias que ayudan a focalizar el objeto y el problema y sobre todo explicitar el enfoque y la postura ideológica asumida por el investigador, que orientaran el proceso de comprensión y construcción de la teoría de base.

Su desarrollo se organizó en cuatro elementos conceptuales relacionados entre sí: la importancia de la formación docente en la universidad y sus particularidades, objeto de estudio de esta carrera, basándome en autores como Elisa Lucarelli y Miguel ángel Zabalza; continuando con el tratamiento del actual contexto social, económico, político y cultural denominado “la sociedad de la información”, analizando el lugar de las TIC asumo la postura de que las TIC y los medios de comunicación en general son una herramienta clave para la aceleración de los mismos y no su causa, basándome en autores como Manuel Castells, Juana María Sancho, Manuel Área Moreira, José Pozo Municio. Avanzo también en análisis de otros dos conceptos la sociedad del conocimiento y del aprendizaje siguiendo a autores como David Buckingham y Mercé Gisbert Cervera; luego el tratamiento se centra en las TIC como objeto de estudio de la Tecnología Educativa analizando visiones y posturas sobre ellas, centradas en la enseñanza, a partir de diversos autores destacando a Burbules y Callister, E. Litwin, G. Edelstein y L. Sanjurjo; para pasar luego al posicionamiento necesario ante conceptos como aprendizaje, conocimiento y enseñanza, aquí básicamente me posiciono en la Teoría de la cognición situada, desde la autora Frida Díaz Barriga y la postura socio-cultural de Jerome Brunner, apelando también a autores como Gabriel Salomon y Howard Gardner, para finalmente analizar los usos de las tecnologías en la enseñanza y el rol del docente y su formación con autoras como E. Litwin, Mariana Maggio y Carina Lion.

La metodología de la investigación adoptada se enmarca en la perspectiva trabajada con la Dra. María Teresa Sirvent en la maestría, que la entiende como un proceso tridimensional que comienza con la dimensión epistemológica durante la cual se construye el objeto de investigación, esto permite dar cuentas de las decisiones sobre la investigación que se van tomando desde el inicio del proceso mismo y no una concepción instrumental de aplicación de técnicas, en la investigación. Se enmarca el trabajo en un contexto de descubrimiento que supone la interpretación socio-histórica del hecho a estudiar. La estrategia general de investigación es cualitativa, por lo que también se ha trabajado el proceso de implicación de la subjetividad de investigador.

El universo de estudio estuvo constituido por todos los docentes de las Facultades de Humanidades e Ingeniería de la UNNE, durante los años 2008 y 2009 y como unidades de análisis los docentes que introducen TIC en la enseñanza en dichas facultades en ese período. Para la definición de la muestra se utilizó el estudio de casos, muestreo teórico no estadístico basado en criterios, seleccionando así 4 casos de cada una de las facultades.

En cuanto a las técnicas para obtención de información empírica, se optó por: entrevistas en profundidad a docentes, observaciones no participantes de clases, análisis de documentos y breves consultas a alumnos luego de las clases observadas. Para el análisis de la información empírica se utilizó el método comparativo constante, tomando autores como Glasser y Strauss y Sirvent. Con respecto a la previsión de la validación y confiabilidad se tomaron dos procedimientos el de la vigilancia epistemológica y la historia natural de la investigación, según la postura de Spielmann.

3. De los resultados y conclusiones

A partir del análisis de los registros de las entrevistas y observaciones de clases realizadas y los materiales elaborados por los docentes, se encontraron ciertas recurrencias que permitieron delinear incipientes categorías de análisis. Los resultados se organizan en dos sistemas de categorías de análisis:

Primer sistema de categorías, al hacer un primer acercamiento interpretativo a las respuestas sobre el “para qué” del uso de las TICs, vimos que algunos profesores entrevistados hacen hincapié en cuestiones disciplinares y epistemológicas del campo, otros se posicionan más fuertemente desde razones didácticas metodológicas y de propósitos docentes y otros en razones relacionadas con el aprendizaje y las necesidades de los estudiantes.

Segundo sistema de categorías de análisis, se centra en analizar los sentidos de la inclusión de TIC en dos razones fuertemente destacadas por los docentes: la formación profesional y el desarrollo y tratamiento del contenido disciplinar, dos pilares de la formación en la universidad. Se analizan también aquí las visiones y posturas de los docentes al tomar determinadas decisiones de enseñanza con estos medios.

A partir de este sistemas de categorías de análisis las conclusiones se presentan en tres ejes:

1. El sentido de la inclusión de las TIC en la enseñanza, centrado en lo didáctico.

- Las tecnologías son incorporadas a un conjunto de decisiones sobre la enseñanza que toma el docente, “construcción metodológica”;
- Se alude a fuertes razones disciplinares para su uso, desde la “buena enseñanza” y la inclusión genuina”;
- La preocupación por el aprendizaje de los estudiantes está presente en estas decisiones y una concepción constructiva de este;
- Responde a propósitos fundados de los docentes relacionados con: decisiones metodológicas, dinamizar las clases y darle más precisión a los conceptos,

favorecer la comprensión y retención en los estudiantes, complementar las clases presenciales.

Elementos que subyacen a esta inclusión de TIC en las clases:

- Nuevas características del trabajo docente previo a las clases: tareas de búsqueda, selección y organización de materiales, otros tiempos demandados, aprovechamiento de la experiencia personal, profesional, de investigación, etc., conocer las tecnologías más apropiadas, elaboración de materiales curriculares propios.
- Dos elementos que estimulan e incentivan a los docentes: la atención puesta en el alumno, en su aprendizaje y el grado de satisfacción y el entusiasmo que en ellos despierta el trabajo con las TIC.
- Importancia del contexto de realización de la práctica docente universitaria, el equipo de cátedra, para la inclusión de TIC de una manera apropiada, el lugar del poder en los equipos.

2. El sentido de la inclusión de las TIC en la enseñanza, centrado en la formación profesional y el contenido disciplinar.

- La inclusión de las TIC cobra un interés especial al momento de pensar en el desarrollo de competencias profesionales específicas de la carrera.
- El valor que adquieren las TIC para el desarrollo de contenidos disciplinares, para su: presentación e ilustración, la profundización y tratamiento de la complejidad.
- Desafían a reestructurar el rol del alumno universitario desde el ejercicio de su autonomía y del docente universitario como reflexivo-crítico y productor de materiales y contenidos.

3. Los motivos, el por qué de la inclusión de las TIC en la enseñanza. De las visiones y posturas de los profesores.

- Demuestran una valoración que orienta su actuar con tecnologías.
- Visión integrada, destacando dos elementos en ella: la integración de tecnologías diversas en el aula y la dimensión colaborativa del trabajo docente que se abre con las TIC, participando de redes y grupos de trabajo que enriquecen la práctica docente.

La investigación se centró en los sentidos el para qué del uso de las TIC en la enseñanza y en los fundamentos y motivos el por qué, cuestiones recursivas que crean un ida y vuelta constante y que no es posible escindir si se tiene el objetivo de comprender la inclusión de las TIC, en el aula universitaria.

Cabe aclarar que no se avanzó sobre el cómo, que remite al aspecto de lo metodológico en la enseñanza, al análisis de las estrategias de enseñanza con tecnologías, la pertinencia de su inclusión en ellas y los aportes concretos a la enseñanza y el aprendizaje. Temas que pueden ser retomados y profundizados en otros trabajos de investigación.

Bibliografía

a) Disciplinar:

ÁREA MOREIRA, Manuel (2002) Manual de Tecnología Educativa. Web docente de Tecnología Educativa. Universidad de La Laguna.

BALDIVIESO, M. y otros. Tecnologías de la Información y la Comunicación un recurso didáctico o una didáctica en sí misma. (En: Publicación del IV Encuentro Nacional y I Internacional "La universidad como objeto de investigación", Tucumán, Argentina, 2004).

BRUNER, Jerome (1997). La educación puerta de la cultura. Visor. Madrid

BUCKINGHAM, David. La educación para los medios en la era de la Tecnología Digital. Ponencia para el Congreso del décimo aniversario de la MED "La sapienza di comunicare", Roma, 3-4 de marzo 2006.

BURBULES, C. y CALLISTER, T. (2001). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica, Buenos Aires.

CABERO ALMENARA, Julio (1994) La investigación en medios de enseñanza: una propuesta para la reflexión en el aula. Grupo pedagógico prensa y Educación, Huelva, España.

CABERO ALMENARA, Julio, MARTÍNEZ SÁNCHEZ, francisco, SALINAS IBÁÑEZ, Jesús (2003). Medios y herramientas de comunicación para la educación universitaria. Edutec, Panamá.

CASTELLS, Manuel (1999) La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen 1: La sociedad en red. Alianza Editorial, Madrid.

CLARK, Burton R. (1981). El sistema de educación superior. México, UNAM.

CLARK, Christopher y Penelope L. PETERSON, (1990). "Procesos de pensamiento de los docentes" (En Merlin C. WITTROCK (comp.), La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos, Paidós, España, 1990).

DÍAZ BARRIGA, Ángel (1995). Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico. Bs. As. Aique.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". En Revista electrónica de investigación educativa, Vol. 5, N° 2. <http://redie.uabc.mx/> (Consultada el 26 de julio de 2010).

EDELSTEIN, Gloria. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camilloni, A. y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

EDELSTEIN, G. Y CORIA, A. (1995). Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia. Bs. As., Kapelusz.

ESCUADERO MUÑOZ, Juan M. (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Editorial Síntesis Educación, Madrid.

FELDMAN, Daniel y PALAMIDESSI, Mariano (2001). Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques. Universidad Nacional General San Martín. Bs. As.

FENSTERMACHER, G. (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock (compilador) La investigación de la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.

FIERRO, Cecilia y otros. (1999) Transformando la práctica docente. Paidós, Buenos Aires.

GARDNER, Howard (1993). La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Paidós, Buenos Aires.

GIMENO SACRISTÁN, J. José (1986). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. Rei, Buenos Aires.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. (1992) Comprender y Transformar la enseñanza. Morata, Madrid.

GISBERT CERBERA, Mercé. El siglo XXI, hacia la sociedad del conocimiento. (En: CABERO ALMENARA y otros (2003). Medios y Herramientas de Comunicación para a Educación Universitaria. Edutec. Panamá.

LIBEDINSKY, Marta (2008). Conflictos reales y escenas de ficción. Estrategias didácticas de cine-debate en el aula. Noveduc, Buenos Aires.

LIGUORI, Laura M. (1995). Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el marco de los viejos problemas y desafíos educativos. (En: Litwin, Edith. Tecnología Educativa. Políticas, historias y propuestas. Paidós, Buenos Aires.)

- LION, Carina Gabriela (1995). Mitos y realidades en la Tecnología Educativa. (En: Litwin, Edith. (comp.). Tecnología Educativa. Políticas, historias y propuestas. Paidós, Buenos Aires.)
- LION, Carina Gabriela (2000). "Las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios, analizadas desde la perspectiva del impacto de las tecnologías en el conocimiento" (En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VIII, N° 16, Pág. 31-39, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, correspondiente a julio de 2000. ISSN 0327-7763).
- LION, Carina Gabriela (2005). Los simuladores. Su potencial para la enseñanza universitaria. Cuadernos de Investigación, Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación. Volumen 2, N° 12, capítulo 5, abril 2005.
- LION, Carina Gabriela (2006). Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento. La crujía, Buenos Aires.
- LITWIN, Edith. (1995). Tecnología Educativa. Políticas, historias y propuestas. Paidós, Buenos Aires.
- LITWIN, Edith (1997). Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior (1º ed., 1º reimp.). Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, Edith. (Compiladora) (2005). Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Amorrortu Editores, Bs. As.
- LITWIN, Edith, MAGGIO, Mariana y LIPSMAN, Marilina (Compiladoras) (2005). Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis. Amorrortu Editores, Bs. As.
- LITWIN, Edith. Clase 32- La tecnología educativa: del talismán a las propuestas pedagógicas.
http://www.tecnologia.mendoza.edu.ar/trabajos_profesores/copello/clase32.doc.
 (Consultada el 19 de septiembre de 2010).
- LUCARELLI, Elisa (1998). La programación curricular en el aula universitaria. Un desafío para el docente. Ars Editorial, Bs. As.
- LUCARELLI, Elisa (2009). Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas. Miño y Dávila. Bs. As.
- MAGGIO, Mariana (2005). Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro. (En: LITWIN, Edith. (Compiladora) (2005). Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Amorrortu Editores, Bs. As.)
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Francisco (2003). El Profesorado ante las nuevas tecnologías. (En: CABERO ALMENARA, Julio, MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Francisco y otros. Medios y herramientas de comunicación para la educación universitaria. Edutec, Panamá.)
- MEIRIEU, P. (2001). La opción de educar, Barcelona, Octaedro.
- POZO MUNICIO, Juan Ignacio (1996). Aprendices y maestros. Alianza, Madrid.
- QUISPE GUTIÉRREZ, Román. Una Reflexión en investigaciones de nuevas tecnologías en instituciones de la educación superior de Sinaloa. Universidad Autónoma de Sinaloa CISE. UAS, México.
- SALOMON, Gabriel. No es solo la herramienta sino la racionalidad educativa lo que cuenta. Escrito para el Encuentro de Ed-Media, realizado en Montreal el 28 de junio de 2000. Traducción: Carina Lion.
- SANCHO GIL, Juana María, 2001. Hacia una visión compleja de la Sociedad de la Información y sus implicancias para la educación (En: Sociedad de la Información y Educación, Mérida, Badajoz. Pág. 141 a 158)
http://www.quadernsdigital.net/datos_web/biblioteca/l_1400/enLinea/9.pdf
 (Consultada por última vez el 24 de septiembre de 2010).
- SANJURJO, Liliana (2003). Recuperar la clase: ¿desde qué lugar? En: Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar. Rosario, Argentina, Homo Sapiens.

STONE WISKE, Martha (2006). Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías. Paidós, Bs. As.

ZABALZA, Miguel Ángel. (2002) La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas. Narcea, Madrid.

ZABALZA, Miguel Ángel. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea, Madrid.

b) Metodológica

BACHELARD, Gastón. (1948) La formación del espíritu científico. Siglo veintiuno editores, Buenos Aires.

ELIAS, Norbert. (1990). Compromiso y distanciamiento. Ediciones Península, Barcelona.

GLASSER, B. y STRAUSS, A. (1967) El descubrimiento de la Teoría de Base. (En Investigación y Estadística Educacional I. Lecturas de Investigación Cualitativa I. Prof. Tit. María Teresa Sirvent.)

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata, Madrid.

OXMAN, Claudia. La entrevista de investigación en ciencias sociales. EUDEBA, Buenos Aires.

HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. (2006) Metodología de la Investigación. Mc Graw-Hill Interamericana, México.

SIRVENT, María Teresa y ROSEMBERG, Celia. (2004 y 2005) Fotocopias de las filmas de las clases de Investigación y Estadística I, Facultad de Filosofía y Letras, Carrera de Ciencias de la Educación.

SIRVENT, María Teresa. (2004). Investigación y Estadística Educacional I. El Proceso de Investigación. 2º edición (revisada) 2004. Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

SPIELMANN, Graciela M. (Comp.) Breve Diccionario Sirvent. Conceptos iniciales básicos sobre investigación en Ciencias Sociales. Seminario 1997. Investigación y Estadísticas Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (1997). La trastienda de la investigación. Editorial Belgrano, Buenos Aires



RESEÑA TESIS DE LICENCIATURA

TRAYECTORIAS SOCIALES DE JÓVENES DE SECTORES VULNERABLES DE LA CIUDAD DE CORRIENTES QUE HAN TRANSITADO POR OFERTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO ¹

Andrea Evangelina Marturet ²

Este estudio se planteó como objetivo general reconocer la incidencia de políticas públicas de formación para el trabajo en las trayectorias sociales de jóvenes de sectores vulnerables de la ciudad de Corrientes que han transitado por ellas. Los interrogantes que lo guiaron fueron: ¿Qué ocurrió con las trayectorias sociales de jóvenes de sectores vulnerables que han transitado por ofertas de políticas públicas de formación para el trabajo? ¿Qué características tuvieron estas ofertas? ¿Cómo incidieron en las trayectorias sociales de jóvenes de sectores vulnerables? ¿Cuál es la perspectiva de los jóvenes en relación a la incidencia de este tipo de ofertas en sus trayectorias?

En el plano metodológico se optó por el enfoque biográfico. Específicamente se tomaron dos tipos de ofertas implementadas entre los años 2006 y 2007 en la Ciudad de Corrientes: por un lado, un Programa denominado Incluir, y por el otro, el Centro de Formación Profesional N° 2 “Islas Malvinas”. Se partió de un diseño exploratorio de tipo cualitativo. Fueron realizadas entrevistas en profundidad a una muestra intencional de jóvenes, seleccionada de los padrones disponibles en las organizaciones que participaron de estas ofertas. Como al hablar de transiciones y trayectorias se alude no a un hecho o momento sino a un proceso, supuso un correlato empírico de tales cuestiones al momento de su estudio: para el análisis de las trayectorias se seleccionaron casos que han pasado por estos dispositivos al menos hace cinco años para identificar aspectos significativos. Para la conformación de la muestra inicial, se tuvieron en cuenta algunas variables tales como la edad, el sexo, los temas de los cursos a los que asistieron y las instituciones que los dictaron, con el objeto de conformar un grupo que mostrara cierta heterogeneidad para el análisis. Se entrevistaron un total de catorce jóvenes.

El análisis de los relatos permitió hacer una primera distinción de los sujetos en dos grupos: aquellos en los que se reconoce que el paso por la oferta de formación para el trabajo tuvo algún tipo de incidencia en las trayectorias educativas y laborales

¹ Tesis para aspirar al Grado Académico de Licenciada en Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Fecha de defensa: 15 de septiembre de 2016. Director: Mgter. Pablo Andrés Barbetti. Número de páginas: 85.

² Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Becaria de Investigación, Categoría Iniciación Tipo A, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. Domicilio: Pasaje Solari 3620. Corrientes, Capital (C.P. 3400). Teléfono: 3794819508. Correo electrónico: anmarturet@gmail.com

posteriores, y aquellos otros en lo que no se advierte que la experiencia haya tenido algún peso significativo en la construcción de dicho proyecto.

En el primer grupo (“Trayectorias en las que se identifica la incidencia de las ofertas en las trayectorias educativas y laborales posteriores”) se incluyeron aquellos casos en los que es posible reconocer de modo objetivo que el paso por la experiencia de capacitación incidió en las trayectorias educativas y laborales de estos jóvenes. A su vez fue subdividido en dos tipos: por un lado, los que pudieron capitalizar la experiencia en su inserción ocupacional a largo plazo, y por el otro quienes capitalizaron la experiencia como complemento a su proyecto formativo-ocupacional inicial.

En cuanto al segundo grupo (“Trayectorias en las que no se identifica la incidencia de la capacitación laboral en las trayectorias educativas y laborales posteriores”), se incluyeron aquellos casos en los que no se reconoce de modo objetivo que la experiencia de capacitación haya incidido en las trayectorias educativas y laborales de estos jóvenes. Asimismo, se encontraron en este grupo dos subtipos diferentes. En primer lugar, aquellos jóvenes que valoran la experiencia como espacio de socialización y de ciertos aprendizajes útiles para la vida familiar y personal, y en segundo lugar, a los que sólo les queda el recuerdo de una buena experiencia ya que se trata de un curso más en sus trayectorias.

Además, en el análisis se presentan algunas categorías de sentido en referencia a los significados que le otorgan estos jóvenes a la educación y al trabajo, en las actuales instancias de sus trayectorias socio-educativas y laborales, luego de haber pasado por estas experiencias. Este análisis es interesante porque si bien desde estos dispositivos se trata de acercarlos y hacer que permanezcan en experiencias educativas y laborales, son justamente estas mismas instituciones las que aparecen cuestionadas en sus funciones y sentidos tradicionales (aquellos construidos y sostenidos en la modernidad).

En torno a la educación, fueron identificados cuatro grandes significados: la educación como desarrollo personal; como una inversión para obtener credenciales de valor simbólico y económico; como superación de las condiciones de vida familiares; y como preparación para el trabajo. En relación con el trabajo, por su parte, se identificaron dos grandes categorías en el discurso de este grupo de entrevistados: el trabajo como un medio para obtener ingresos, y como un espacio de aprendizaje que favorece el desarrollo personal y profesional.

Los datos analizados permitieron realizar algunas reflexiones sobre las trayectorias sociales de este grupo. Con respecto a las trayectorias educativas, se encontró que la mayoría de los entrevistados finalizaron sus estudios secundarios, aunque no todos han concluido en el tiempo estipulado. Se evidencian hitos en los cuales los sujetos han tomado decisiones acerca del rumbo a seguir. En algunos casos el abandono momentáneo se propició por la necesidad de buscar trabajo para aportar a la economía familiar, por la maternidad/paternidad, y/o por dificultades en el trayecto escolar (problemas de conducta, inconvenientes para la aprobación de las materias, entre otros). El posterior retorno al sistema se vio influenciado por considerar que la terminalidad de este nivel les permitiría conseguir un mejor trabajo, mejorar su situación económica y social o como meta personal en la vida.

Las ofertas de capacitación laboral y formación profesional aparecen para estos jóvenes como opciones accesibles para su formación. La mayoría ha pasado por al

menos dos ofertas de los dispositivos tomados como casos o brindados por instituciones similares. Para algunos la elección de los cursos tiene que ver con un trayecto planificado encauzado hacia un campo de formación (de la salud, de la construcción, de la informática, etc.), en otros la elección es más aleatoria o circunstancial. Otra de las razones que se logran rescatar en sus dichos para la participación en este tipo de experiencias tiene que ver con considerar a estos espacios como ámbitos de socialización, de encuentros con otros, o como pasatiempo y espacio para la adquisición de nuevos aprendizajes.

Específicamente en el plano laboral (producto de las condiciones estructurales globales del mercado de trabajo, sumado a las particulares desventajas del mercado laboral local) algunos rasgos que caracterizan a este grupo son: la activación temprana en el mundo del trabajo y la obtención de ocupaciones en el sector informal, en condiciones de precariedad (en trabajos no registrados, inestables y con bajos salarios) y vinculados a la realización de tareas de baja calificación, en las que existe un alto grado de rotación.

Otro rasgo destacable es que no todos los jóvenes se insertaron en un trabajo relacionado con los cursos realizados. Sólo seis de los jóvenes entrevistados lograron una inserción laboral vinculada a la formación ofrecida por los dispositivos en estudio. De este grupo, cinco realizaron un trayecto formativo y laboral en relación a un campo específico, y solamente uno logró un empleo a partir de transitar una oferta de panadería. También este grupo se caracteriza porque la mayoría finalizó el nivel secundario, por lo que puede decirse que los dispositivos permiten potenciar el título de este nivel, al brindar recursos (saberes y competencias) y puentes con el empleo.

A pesar de las regularidades mencionadas, cada una de las historias reviste su particularidad y, por lo mismo, resulta imposible pensar sus trayectorias como caminos iguales y pre-establecidos. En cada uno de los casos se advierte cómo algunos factores subjetivos (deseos, intereses, motivaciones) movilizan y orientan algunas de sus decisiones y prácticas y cómo las mismas se van modificando, en relativamente cortos períodos de tiempo, en función de algunos acontecimientos vitales (como la paternidad/maternidad, la convivencia con la pareja, migraciones a otras localidades).

Se encontró como aspecto común en todos los jóvenes entrevistados que las dos instituciones claves (la Escuela y el Trabajo) definidas como ejes ordenadores de los procesos de transición juvenil, no están ausentes si no que atraviesan (de uno u otro modo) sus historias de vida. Si bien en la actualidad estos espacios institucionales de socialización se encuentran en un momento de crisis y de redefinición, ya que los mismos no ofrecen garantías ante ciertos riesgos sociales, ni certezas en evitar caer en situaciones de exclusión, para estos jóvenes en el plano simbólico continúan teniendo un peso relevante. A partir de sus relatos se identificó que si bien los significados construidos en torno al trabajo y a la educación son heterogéneos, ya que los mismos oscilan desde valoraciones en las que prima una visión más instrumental (como medio para) hasta otros en los que prevalecen ideas de corte más esencialista o expresivo, en todos los casos son positivos.

Ahora bien, también es claro que el tránsito por las mismas no sigue un orden lineal, si no que presentan rupturas, cambios, discontinuidades, salidas y retornos. Así, las trayectorias dan cuenta de momentos en los que se advierten situaciones diversas y combinadas: períodos de actividad e inactividad; de ocupación y desocupación, de escolaridad en el sistema educativo formal y/o en acciones formativas en el ámbito no formal.

Sin embargo, al detenerse en la incidencia que las ofertas de formación para el trabajo tuvieron en sus trayectos formativos y laborales posteriores, se advierte que el mismo fue, en términos generales, bajo. Aquellos que pudieron capitalizar la experiencia en mayor medida fueron los que se encontraban en mejores condiciones iniciales (nivel secundario finalizado, mayor nivel educativo de los padres, mejores niveles de remuneración del grupo familiar, entre otros). Ahora bien, es posible dar cuenta de otro tipo de incidencia vinculada al plano subjetivo de estos jóvenes, y que se relaciona con el aumento en la confianza en sí mismos, en su autoestima, en la motivación para encarar otros tipos de proyectos, en los saberes acerca del mundo laboral, etc.

Se considera que este trabajo de investigación es relevante porque deriva en información que permite tener una mayor comprensión de la condición juvenil actual, además que pretende ser un aporte significativo para la toma de decisiones de quienes intervienen en el desarrollo de políticas para este sector de la población, ya sea en la proyección de modos de organización de ofertas de esta modalidad alternativos a los vigentes, o para optimizar las existentes. Asimismo, se espera que contribuya a la producción académica local ya que, si bien es posible encontrar una variedad de estudios nacionales sobre esta temática, en Corrientes y Resistencia son escasas las investigaciones de este tipo.



RESEÑA LIBRO

Ynoub Roxana, Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica, Tomo I, México, Ed. Cengage Learning, 2014, ISBN 978-987-1954-48-3, 391pp.

RESEÑA Entre el búho y el avestruz

Nada mejor que los animales, tradicionalmente considerados como seres carentes de racionalidad, para hablar acerca de los logros del pensamiento racional. Este recurso ya fue explotado por Esopo en sus fábulas y desde entonces es un tópico privilegiado para expresar ideas filosóficas. En este libro Ynoub, ya en el Prólogo, alude a Hegel y al búho de Minerva. No es un detalle menor dada la asociación con el enfoque dialéctico que se mantiene en su propuesta y al reconocimiento de una característica de la Metodología y quizás del pensamiento en general: “levantan el vuelo al atardecer”. En contra de las pretensiones de los enfoques tradicionales, aquí se considera que la Metodología reconstruye y tematiza lo que la investigación y la ciencia hace sin esperar la consagración de los cánones y las reglas impuestos desde los enfoques prescriptivistas. Quizás sea este rasgo lo que distingue a este libro de un recetario de cocina y de otras producciones de tal índole.

El libro de Ynoub tiene varios méritos que es necesario destacar antes de pasar a una revisión de sus temas. El principal es que siendo un libro de Metodología, comienza con una Introducción a la epistemología para asentar firmemente la idea de que la ciencia debe ser comprendida como una práctica social. Este punto de partida representa, a la vez, una toma de distancia respecto a los tradicionales manuales del tema y justifica la adjetivación de “crítica” para señalar de qué tipo de metodología se va a tratar. A la vez representa una toma de distancia con las versiones asépticas, despersonalizadas y bienpensantes de la ciencia como una actividad objetiva y neutral para mostrarla como un quehacer que se compromete siempre con aspectos éticos e ideológicos. Otro de los méritos a destacar es que este libro es el resultado de la experiencia sostenida en el dictado de cursos de grado y de posgrado en diversas carreras de formaciones científicas y profesionales que representan verdaderos desafíos al planeamiento de la investigación, en temas de Artes, como el Doctorado en Artes de la Universidad Nacional de La Plata, en el Doctorado en Ciencias Cognitivas en la Universidad Nacional del Nordeste, en la Maestría en Metodología de la Investigación Científica de la Universidad Nacional de Lanús y en la Maestría en Epidemiología, Gestión y Políticas en Salud de la misma Universidad, entre otras. Resulta oportuno destacar que esta ductilidad para encaminar investigaciones en territorios que hacen estallar la tradicional división disciplinar está propiciada por su formación y carrera docente en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires de donde es egresada como Licenciada y como Doctora. Esta sólida formación e intensa trayectoria docente avalan el despliegue de una “caja de herramientas” conceptuales novedosas y creativas para acceder a un terreno minado por dicotomías y polaridades que merecen ser superadas. Las ciencias

sociales y especialmente la Psicología han sido una especie de “territorio comanche”, rebelde e insumiso frente al monismo metodológico ya que han padecido los criterios de demarcación que las han relegado, en tono piadoso, a la categoría de “ciencias blandas” o directamente han sido expulsadas como “pseudociencias” y han tenido que elaborar sus propios cánones metodológicos. La autora destaca también su punto de partida y fuente de inspiración en la obra de quien fuera su maestro y compañero de vida, el Dr Juan Samaja. El recorrido por los temas de este libro muestra que hay un aporte original y novedoso que va más allá de los marcos teóricos iniciales para avanzar, con paso firme y seguro, en la revisión de los fundamentos lógico-metodológicos para la toma de decisiones prácticas de la producción científica.

Para la exposición de los temas, este libro se divide en dos partes. La Parte uno, Introducción epistemológica, se divide, a su vez, en cuatro capítulos, donde en el primero profundiza y justifica su enfoque de la Metodología como una forma de saber práctico, como disciplina metacognitiva y reconstructiva, tomando distancia de la tradición hegemónica que impone cánones y normas de carácter universal y ahistórico. Por el contrario, aquí, en un rasgo kantiano, se concibe “la metodología de la investigación científica como una disciplina encargada de examinar las condiciones de posibilidad de la práctica científica en sus múltiples dimensiones. En una dirección que podría definirse como metodología crítica” (p.7). Pero, a diferencia de las apropiaciones científicas de Kant, aquí se señalan múltiples dimensiones que no están puestas unas junto a otras sino que se implican e integran en una práctica científica compleja, multifacética y plurideterminada. Distingue en este análisis las condiciones histórico-sociales a las que atiende la sociología de la ciencia; las condiciones institucionales de las que se ocupa la antropología de la ciencia; las condiciones lógico-inferenciales que tematiza la lógica de la investigación científica; las condiciones cognitivo-epistemológicas que atiende la filosofía de la ciencia y las condiciones operatorio procedimentales de las que se ocupa la metodología de la investigación científica en sentido restringido. En el capítulo dos se destaca la capacidad de “modelizar” asociada al uso de la imaginación para cuestionar los límites del método hipotético-deductivo y rescatar el aporte de Imre Lakatos dentro del enfoque falsacionista. El capítulo tres ironiza acerca de la negrura de los cuervos y la mortalidad de Sócrates para revisar críticamente la presentación de la Lógica formal en manuales de uso en nuestros medios académicos y con ello mostrar la pertinencia de nuevos enfoques donde se advierta la importancia del uso de inferencias analógicas y abductivas como parte integrantes del proceso de investigación junto a las inferencias inductivas y deductivas. La revalorización del aporte de Charles Sanders Peirce parte de los análisis de Samaja pero no para venerarlos como productos ya logrados sino para recrearlos y orientarlos hacia lo que la tradición hegemónica considera un oxímoron: una comprensión hermenéutica de la Metodología. El cuarto capítulo de esta primera parte atiende al proceso de investigación científica en sus escalas macro y micro, concebido como “ciclo de tres fases”: la fase 1, sincrética o de ideación del objeto, la fase 2, analítica o de disección del objeto y la fase 3, sintética o de integración del objeto. Luego de esta presentación, en la Parte dos, Desarrollos metodológicos, en este Tomo I, desarrolla en extenso la fase 1 (sincrética) y la fase 2 (analítica). Aquí se presentan las distintas estrategias de investigación tanto cualitativas como cuantitativas, donde se recuperan los conceptos ya presentados en la Parte uno pero ahora se acompaña con ejemplos y casos que permiten aplicarlos con fertilidad didáctica para que el lector pueda luego extrapolar a sus propios casos de investigación, sin desatender los aspectos éticos involucrados en estos análisis.

En resumen, volviendo al Prólogo de este libro, destacamos que para Ynoub, “no hay técnica, procedimientos o metodologías que subsanen la falta de ideas” (p.

XIV) con lo que admite, de entrada, que la Metodología no puede resolverse a espaldas de su justificación epistemológica. Entre estos supuestos hay que tomar en cuenta la toma de posición ético-política del investigador. Para sacar provecho a la metáfora zoológica, podemos decir que, como el búho, este libro expresa el carácter más genuino de la filosofía que es la incitación a pensar. A la vez, muestra una notable autonomía de vuelo y preanuncia un Tomo II necesario para provecho de la investigación científica, siempre necesitada de la atenta vigilancia de epistemólogos, metodólogos y científicos dispuestos a valorar esta producción como una producción social orientada al aporte que pudieran hacer a la comunidad que les permite desarrollarse. Vemos aquí que, con la audacia que acompaña a la solidez teórica, se enfrenta la autora al monismo metodológico y a su sucedáneo, el monismo axiológico que deriva de la aceptación acrítica de que la producción científica tiene como único valor la búsqueda de una verdad desinteresada e imparcial. Como dice Javier Echeverría, incurriendo en una nueva alusión al mundo animal, en estos temas se trata de no hacer el papel del avestruz, de esconder la cabeza bajo la tierra para mostrar indiferencia o ignorancia a lo que ocurre a nuestro alrededor, por el contrario, es necesario visualizar el mundo de valores que acompaña o no a la práctica científica. Visto desde este punto de vista, resulta sumamente auspicioso el aporte de esta Metodología crítica para la formación de científicos y profesionales involucrados en la investigación en nuestros medios académicos.

CRISTINA AMBROSINI
UBA