

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA PAMPA

Dirección General de Educación Secundaria y Superior
Área de Formación Docente

Perspectivas y
Posibilidades
2 0 1 0

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PAMPA





GOBIERNO DE LA PAMPA

Investigación educativa en la formación docente de La Pampa:
perspectivas y posibilidades / Compilado por Norma Di Franco
y Nora Giusti . - 1a ed. - Santa Rosa: Ministerio de Cultura y
Educación de La Pampa, 2010.

CD-ROM.

ISBN 978-987-21906-1-3

1. Investigación Educativa. 2. Formación Docente. I. Di Franco,
Norma, comp. II. Giusti, Nora, comp.

CDD 370.7

Fecha de catalogación: 08/11/2010

Editorial del Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa
Dirección postal: Centro Cívico, (6300) Santa Rosa, Provincia de La Pampa, República Argentina.
Teléfono: 02954-453444 - Fax: 02954-456666
Correo electrónico: formacion@mce.lapampa.gov.ar - ndifranco@hotmail.com
1° Edición
Impreso en Argentina / Printed in Argentina
ISBN: 978-987-21906-1-3

Título original: Investigación educativa en la formación docente de La Pampa: perspectivas y posibilidades
Diseño de portada e interiores: Andrea Forteza

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler,
la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por
cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitaliza-
ción u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción
está penada por las leyes 11723 y 25446.



Esta edición de 500 ejemplares se terminó de imprimir en
diciembre de 2010 en el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa,
Centro Cívico Santa Rosa, Provincia de La Pampa, República Argentina.

Gobernador
C.P.N. Oscar Mario Jorge

Ministro de Cultura y Educación
Dn. Néstor Anselmo Torres

Subsecretario de Educación
Prof. Leopoldo Aboy

Directora General de Educación Secundaria y Superior
Ing. Marta Edit Lluch

PRESENTACIÓN

El Gobierno Provincial ha considerado como política, estimular la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza y la sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias educativas, tal cual se expresa en la Ley de Educación Provincial N° 2511.

La función de investigación de los Institutos Superiores de Formación Docente propicia la generación de instancias de producción de conocimiento sobre problemáticas específicas de la formación docente y permite impactar sobre las prácticas formativas a través de la incorporación de resultados de estas investigaciones a los contenidos y/o a las prácticas de formación y de la instalación en la institución de formas más dinámicas de vinculación con el conocimiento.

Hasta ahora no contábamos con un testimonio detallado y documentado sobre las producciones de investigaciones realizadas en los ámbitos de los Institutos Superiores de Formación Docente de nuestra Provincia. Esta publicación viene a salvar una antigua deuda con relación a la investigación que se realiza en nuestra Jurisdicción y constituye una primera experiencia, presentando solo aquellas que cada institución evaluó como más relevante de acuerdo a la función institucional y con relación al aporte al conocimiento del Sistema Educativo Provincial.

La difusión y socialización de esta publicación permitirá explorar nuevas formas de articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas, en las que se generen procesos de circulación, evaluación y validación de innovaciones en el terreno de la enseñanza, a través de la organización de espacios de difusión y discusión de resultados de las investigaciones realizadas por los institutos, de desarrollos curriculares o didácticos, de nuevos enfoques sobre temas asociados con la enseñanza, entre otros.

Desde esta gestión educativa sostenemos la convicción que la definición de políticas para el mejoramiento de la calidad de la educación debe recuperar conocimientos que derivan de investigaciones realizadas en el ámbito mismo de la educación provincial, con el propósito de generar las condiciones necesarias para una distribución mas justa del capital educativo en nuestra población.

Estas acciones de política educativa garantizarán que todas las escuelas logren que sus alumnos aprendan y progresen dentro del sistema educativo con conocimientos y valores ciudadanos sólidos, éste es el sentido de justicia social, la que sólo es posible, si se conoce profundamente las características del sistema en su conjunto.

Néstor A. Torres
Ministro de Cultura y Educación

Noviembre 2010

INTRODUCCIÓN

Entender que la investigación educativa es una función de los institutos de Formación Docente es reconocerlos como ámbitos especializados, no sólo atentos a la distribución sino también a la producción de saberes acerca de las prácticas docentes, producción que atraviesa tanto la formación inicial como el desarrollo profesional.

Crear y desarrollar espacios para investigar en el seno de las instituciones de Formación Docente de la provincia define un desafío a la Dirección del Nivel Superior que acepta involucrarse en un proceso de cambio de su cultura.

Acompañar con políticas educativas jurisdiccionales los procesos de producción de saberes implica también una reflexión sobre el sentido de la investigación en el sistema formador y otorga confianza en las posibilidades de ese conocimiento para una mayor comprensión de los entramados semánticos que se construyen y se reconstruyen en su interior.

Esta publicación, como concreción de las políticas jurisdiccionales de acompañamiento, se configura en un proceso que se inicia mucho antes que adquiera la estructura formal de esta comunicación.

La formación de investigadores es una tarea intensa que se va trazando en su propia práctica. En tanto tal, este trabajo es el resultado de un esfuerzo colaborativo entre la Dirección de Educación Secundaria y Superior, los Institutos Formadores y el Área de Formación Docente.

Los artículos y conferencias que integran el contenido de la publicación refieren a experiencias sobre investigaciones educativas llevadas a cabo en la formación docente de nuestra provincia.

Sin caer en ambiciones desmedidas se pretende inaugurar una etapa de sucesivas publicaciones que aporten al conocimiento del sistema educativo provincial.

Ing. Marta E. Lluch
Directora General de Educación
Secundaria y Superior

Noviembre 2010

ÍNDICE

Conferencias. Jornadas de Investigación Educativa. Institutos de Formación docente. La Pampa	8
Investigación educativa, la construcción del dato a partir de fuentes primarias y de fuentes secundarias Graciela Morgade	9
Acerca de la importancia de estudiar los procesos sociales mientras ocurren y ver la incidencia de los contextos en la escuela Miriam Abate Daga	15
Estudios de la etnografía educativa latinoamericana sobre la educación y la desigualdad social. Tema en debate y aproximaciones metodológicas Ana Padawer	20
La investigación educativa: una práctica política de comprensión y mejora María Graciela Di Franco	28
Seminario	37
La función de investigación en los Institutos de Formación Docente: Una Construcción Colectiva Elisa Spakowsky.....	38
Artículos	44
Propiciar la retención de los alumnos ingresantes al CREAr María Inés Poduje, Rosa Sotelo, Mónica Marsal, Valeria Rainburn, Graciela Pascualletto, Juan Franco.....	45
Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Formación Docente Inicial en Educación Artística Gustavo Adam, Silvia Corniglione, Alejandra Mansilla y Sandra Pereira.	61
Las representaciones sociales de estudiantes ingresantes a los profesorados de arte del CREAr sobre el rol docente María Inés Poduje, Romina Andrea García, Pablo García Irastorza, Pablo Tafernerri, Angelina Uribe Urruti	67
Diseños Curriculares del Profesorado de Danzas. Recopilación de datos para la evaluación y seguimiento María Inés Poduje.....	74
Autoevaluación del Proyecto de Mejora Institucional Griselda Conde, Adriana Mugabure, María Inés Poduje, Ángela Tapia	91
Ayudantías en matemática: Prácticas Correctas, Buenas Prácticas o Prácticas Transformadoras Norma Di Franco, Claudia Gentile, Fany Citizenmaier y Paula Zánoli.....	95
Relaciones entre políticas educativas y la autonomía de las escuelas Nora Giusti, Diana Maxenti, Claudia Ribisich y Alicia Ottaviano	103

Desarrollo profesional: significados que le otorgan los maestros primarios rurales al trayecto formativo de la Especialización Superior brindada por el ISFD de Colonia Barón María de los Ángeles Bernal, Claudia Ribisich, Diana Maxenti y Nora Giusti.....	109
Relaciones entre familias y escuela en el contexto actual. Un estudio en localidades del sur de La Pampa Alicia Esther Díaz, Mabel Gaiser, Dardo Néstor Huss, María Luján Riesco y Gustavo Daniel Serrano	115
Las competencias deportivas en el tercer ciclo de la EGB Fernando Acostay Nerina Rekofsky.....	126
Identidad de la formación docente en Educación Física: Una mirada hacia las prácticas Fernando Acosta, Alejandro Tamagusku y Gabriel Rodríguez.....	137
Historias de vida en Educación Física: en busca de la identidad de una estudiante Fernando Acosta y Alejandra Colman.....	142
Prácticas corporales y motrices en General Pico Fernando Acosta, Martín Villegas y Federico Schenfelt.....	147
Primeras aproximaciones a la construcción de una memoria de la función de capacitación en los Institutos de Formación Docente en la provincia de La Pampa Norma Di Franco, Fabiana Lluch, Anahí Oses, Leticia Barán, Graciela Roldán	154
Colaboradores	177

CONFERENCIAS

GRACIELA MORGADE

Profesora para la Enseñanza Primaria. Licenciada en Ciencias de la Educación UBA. Master en Ciencias Sociales y Educación FLACSO. Directora General de Educación Superior. Secretaria de Educación GCBA. Coordinadora del Área Educación del Plan de Igualdad de Oportunidades y de Trato entre Mujeres y Varones (Gob. De la Ciudad de Bs.As). - Directora de Investigación de la Secretaría de Educación (Gob. De la Ciudad de Bs.As). Profesora en Investigación y estadística educacional II - Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Directora del proyecto: Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as jóvenes estudiantes de la escuela media UBACYT. Dirección de tesis de Maestría. Publicaciones acerca de los Cuerpos, la sexualidad y las relaciones de género, sexualidad y prevención en los discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media, las tecnologías de género y la carrera profesional docente como desafíos de las mujeres en un sistema educativo feminizador. También la producción publicada respecto a la democratización del conocimiento, la escuela en la producción y democratización del conocimiento, las escuelas, las directoras y las crisis que orientan hacia una colegialidad nómada en el trabajo de conducir escuelas, entre otros.

Investigación educativa, la construcción del dato a partir de fuentes primarias y de fuentes secundarias

Conferencia Jornadas de Investigación de los ISFD de La Pampa

La idea es plantear algunos problemas generales que hoy estamos enfrentando en la investigación educativa. El nombre de la presentación es la centralidad de la teoría como construcción y análisis de los datos porque, independientemente de los recursos que usemos, las estrategias metodológicas y de las técnicas que usemos, una de las ideas que quiero presentar con fuerza es que el problema de la investigación siempre es un problema teórico, es un problema de discusión de teorías, de ampliación de teorías, de construcción de categorías teóricas, y que sea cual fuere el mecanismo, la estrategia que usemos, sea cual fuere la técnica que usemos, lo central es discutir teoría.

La idea es entonces revisar algunas de las principales técnicas de construcción de datos en la tradición cuantitativa y en la tradición cualitativa y también revisar los modos de construcción de algunos indicadores educativos, que creo que en este momento va a ser un segundo propósito de la presentación.

En este momento disponemos de información cuantitativa interesante para también animarnos a hacer trabajo con datos secundarios.

¿Qué tipos de diseños hoy tenemos en la investigación educativa, más usuales? En general tenemos estudios etnográficos, los estudios de corte cualitativo corrientemente están referidos a casos, estamos hablando de estudios que se representan a una muestra que es una selección intencional, buscada a partir de algunas categorías teóricas de la investigación, de un entrecruzamiento de variables de la investigación; se trata de pocos casos trabajados en profundidad e intensivamente.

Tenemos en la Argentina un importante desarrollo de estudios históricos en educación y también un desarrollo de las encuestas por muestreo, como diseño de investigación. Las en-

cuestas tienen como objetivo cubrir una cantidad más amplia de casos. En ellas en general lo que se prioriza es la extensión, es decir la cobertura más que la profundidad y el muestreo es en sí su gran desafío. Si al realizarlas queremos decir algo de una población tenemos que medir bien, esto implica que tenemos que precisar a quien vamos a encuestar, a quién vamos a indagar.

Una encuesta es un cuestionario y puedo aplicarlo a una institución si me interesa hacer una autoevaluación institucional, pero si lo que importa es hacer una investigación sobre un estado de opinión acerca de un tema, lo que tengo que cuidar es que en mi muestra estén representados todos los sujetos que posiblemente tengan una opinión distinta, porque evidentemente, si quiero cubrir una gran cantidad de personas lo que tengo que resguardar en mi muestra es la representatividad de las diferencias. Creo que actualmente éstos son los tipos de diseño más comunes en la investigación educativa.

Menos usuales que las encuestas son las investigaciones sobre intervenciones. Cuando digo intervenciones me refiero a una intervención intencional y experimental, entre comillas, porque evidentemente la idea de experimento es una idea que ya ha sido suficientemente discutida, deconstruida y además criticada pero, mucho de investigación en didáctica, es una investigación sobre intervenciones.

Intervenir, es hacer un seguimiento, ver que pasó, eso es un tipo de diseño bastante menos usado en este momento en Argentina pero también un diseño que podría ser interesante usar, por qué no?

Lo mismo que la investigación pos facto, tiene que ver con el seguimiento de algo que ya pasó. Los investigadores o las investigadoras no se proponen modificar pero algo pasó, hubo un cambio, hubo una intervención y también hacer una investigación sobre el qué pasó, tienen problemas técnicos, tienen problemas metodológicos, tienen problemas teóricos, pero también es un diseño de investigación interesante, y es un diseño que tal vez valga la pena pensar con detenimiento.

Y también los estudios correlacionales, los estudios en que ya se toman datos cuantitativos y se relacionan distintos valores, son estudios de base estadísticas. Estos estudios correlacionales en general son más hechos en las áreas centrales de los gobiernos que tienen la información cuantitativa, en general de una alta cobertura. A veces suelen trabajar usando alguno de los indicadores educativos poniéndolos en relación. El cíclico es gasto por alumno- rendimiento, por ejemplo, pero se podrían citar diferentes estudios que se han hecho en ese sentido y habría que pensar también en su validez y la posibilidad de usarlos, no?

Yo quería referirme, rápidamente, a algunas cuestiones que he recogido vinculada con el uso de los datos cuantitativos. Me he hecho algunas preguntas para plantear acá, porque en una experiencia, yo tuve la oportunidad de trabajar en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en la Dirección de Estadística Educativa, que era la dirección de investigación y tenía a cargo el área de estadística y lo que vimos, también estuvo Ana Padawer trabajando en esa experiencia y una de las notables cuestiones que observamos en ese momento fue la desconfianza frente a los números, frente a los datos que se recogían en las áreas centrales.

Por eso la primera cuestión es: los números mienten? Hay una severa desconfianza en la recolección de los números, lo que quiero decir es que hay severa desconfianza cuando un área oficial dice y creo que el debate que hay en este momento con el INDEC hace más que evidente de qué estoy hablando, hay una desconfianza sobre los números, se piensa que los números mienten, se piensa que hay una manipulación, que son antiguos y también que algunos equipos técnicos locales o nacionales, son muy nuevos y que no tienen la información disponible. Yo creo, de todos modos, que hay que volver a mirar los números,

hay que mirar los datos cuantitativos, y hay que preguntar cómo se construyeron, tratando de reconstruir la lógica de su construcción, y esto nos va a dar también un capital de información de datos secundarios que vale la pena mirar.

La otra cuestión que también me pregunto, además esto lo he visto, un poco jocosamente, la idea que los números muerden, porque parecería que la cuestión del trabajo con datos cuantitativos es un saber iniciático, que tienen algunos, quienes manejan estadísticas, que saben una cantidad de técnicas y que las usan, programas difíciles. Todas y todos tenemos en nuestras computadoras el excel. Sin embargo, excel, que es un programa de uso sencillo, no tiene un uso masivo.

Otro prejuicio que también tiene que ver con el número es el de la despersonalización del número, la idea que abajo del número se ocultan las personas. Y es cierto, cuando yo digo que en la ciudad de Buenos Aires hay 100.000 chicos y chicas en la escuela media estatal, no estoy hablando de Federicos, de Sabrinas, de Juan, de casos que conozco por investigaciones cualitativas. El problema es -y acá nuevamente vuelvo una y otra vez- para qué trabajamos con los números? Cuál es el tema que nos interesa trabajar? Cuál es el problema que estamos trabajando?

Y acá viene la cuestión de la teoría. Los números no hablan solos. Los números dicen lo que nuestras preguntas les hacen decir. Si sube la deserción escolar o si baja la deserción escolar es cuestión de interpretación porque siempre depende con qué lo estamos comparando. Siempre depende de la construcción del problema que hagamos. Por qué el funcionario puede manipular? Puede manipular, creo yo, básicamente porque el tema con el número es cómo se interpreta. Hay una famosísima investigación que se llama justamente El Nivel Educativo Sube, que consiste en ver cómo, igual, aún cuando sigue habiendo escolarizados y cada vez mas chicos y chicas con niveles educativos más altos, de todos modos la pobreza se mantiene igual o la pobreza aumenta.

Qué puedo decir alrededor de una cifra, por ejemplo, de repitencia. Depende cuál sea el tema que interesa indagar y cuál sea el problema que esté indagando. Que repitan muchos. En este momento en la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, en la matrícula de primer año hay alrededor de un 22% de chicas y chicos que están repitiendo. Podríamos decir qué barbaridad, o podríamos decir qué bueno que estén en la escuela o podríamos decir qué inútiles que fueron - y pertenezco a un gobierno - 5 años de políticas tendientes a retener, a disminuir la repitencia, etc, etc... que no sirvieron. Depende del problema, los números no hablan solos, con lo cual si todos los que estamos los podemos hacer hablar, yo diría que no les pidamos más de lo que pueden decir, pero pidámosle.

Hay información disponible?, hay información estadística? Todas las provincias tienen, hay en el nivel nacional y están publicadas en Internet. También hay información administrativa, que tiene que ver con los estudiantes, a partir de la cual se pueden hacer interesantes estudios, por ejemplo, los estudios socio demográficos de quiénes son los chicos y las chicas que están yendo a las escuelas. Depende de la información de base que tengamos de esos chicos y chicas. También puede producirse una información, producir ad hoc, a pedido.

Y también, y pasando al otro tipo de investigación, al otro tipo de estrategia, la casuística que es ideográfica, es cualitativa y que está vinculada con situaciones particulares. Estos tipos de información, reitero, que muchas veces tenemos disponible en el sistema educativo y es cuestión de ir a buscarla.

Si a nosotros nos interesa, por ejemplo, el problema del desgranamiento y de la deserción en una determinada región, lo que primero podemos hacer es buscar datos cuantitativos, preguntarle a estos datos qué se vincula con qué, cómo se comportan. Pero también, por supuesto, complementarlo con otro tipo de información recogida con otro tipo de téc-

nicas que son las más usuales: encuestas, entrevistas individuales, trabajo con grupos focales, observaciones, análisis de materiales escritos, de documentos, o notas periodísticas en medios locales, depende del tema.

En particular, en el equipo de investigación que dirijo en la Universidad estamos trabajando desde hace 4 años en un proyecto sobre posibilidades y límites de la Educación Sexual en la escuela media. Un equipo que hace mucho tiempo viene trabajando en temas de género y educación, y estamos trabajando sobre la incorporación de la sexualidad como tema explícito, porque la sexualidad en la escuela está, como tema explícito y como contenido explícito y lo que encontramos, lo mencionaba ahí, es que a través de algunas notas periodísticas también pudimos identificar estudios cuantitativos, inclusive de opinión pública, que nos fueron sumamente útiles para nuestro proyecto. Un estudio que hizo una organización no gubernamental en la ciudad de Buenos Aires, relevó que un 98% de la población desea educación sexual SI, ahora cuando le preguntaban educación sexual para qué? Ahí venían justamente todas las diferencias. La enorme mayoría decía para la prevención de enfermedades de transmisión sexual y de embarazo. Y una minoría aceptaba una educación sexual para el conocimiento del propio cuerpo, el disfrute y el placer. Mas bien poca gente.

Obviamente esta es una investigación que tiene muchísimas facetas, pero también la opinión pública a veces es relevada en forma de encuestas, y a veces es interesante trabajar sobre todo si quienes hicieron las encuestas trabajaron sobre una muestra y pueden argumentar que es representativa.

Entonces, qué fuentes hay en este momento, cuantitativas, hay un relevamiento anual lo hace todo el país, lo hacen las provincias, está el censo nacional, está la encuesta permanente de hogares, cada lugar tiene una fuente de información y por supuesto los que tengan las provincias, cada jurisdicción tienen relevamientos específicos.

Para cerrar, la teoría aporta el sentido, no le podemos pedir a los datos más que los datos hablen a través de nuestras categorías. La direccionalidad de la investigación la da la política y un proyecto de investigación siempre tiene un sentido político. Lo político no es manipular los datos, lo político es la direccionalidad, hacia dónde se dirige una investigación.

Hay una mirada micro y una mirada macro y por ahí decía el árbol y el bosque, muchas veces la mirada micro se complementa con la mirada macro, porque en realidad no hay un micro y un macro que estén escindidos. Esa cotidianeidad, esa realidad, es una expresión de procesos globales muchos más amplios. Entonces no es mirar uno o el otro, en realidad, lo ideal sería mirar un problema en tensión con una perspectiva más amplia, local, provincial, nacional, y a veces inclusive internacional. Lo que permiten esos estudios, también es tener una foto, o sea, en un momento, y tener la foto y la película, tener también una idea de cómo se vienen desarrollando los problemas que estamos investigando.

Sin embargo, y acá pasaría a la segunda parte, lo que quiero decir, complementaria, estas miradas generales -diría macro culturales-, globales, son incompletas si no las trabajamos en conjunto con otro tipo de investigaciones, otro tipo de indagaciones que nos permitan ir mas fino en el día a día de la escuela. Son proyectos que en este momento se están llevando a cabo en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UBA. Dinámicas escolares en condiciones críticas e impacto sobre las prácticas. Este tema no se puede trabajar en términos cuantitativos. En términos cuantitativos yo hablé de desgranamiento, de deserción, de abandono. Hay algunos problemas que se pueden mirar en términos globales, como decía lo de la foto y la película, el árbol y el bosque. Hay otro tipo de problemas de investigación que no pueden ser abordados desde estos diseños, como el que nombraba recién, presencias de las sexualidades femeninas y masculinas en la escuela media, saberes

productivos trabajo y educación, obstáculos y alternativas para su articulación en la enseñanza media, es una investigación que se está haciendo en las escuelas técnicas, creo que con la modificación de las escuelas técnicas no quedó muy claro donde quedaban los saberes vinculados con algunas áreas específicas laborales. Lo que vamos a hacer ahí es ir a las escuelas y trabajar inclusive sobre el programa que estaban desarrollando en esas escuelas. Y lo mismo en el tema de gestión escolar, el trabajo docente, los modos en que la gestión se ha ido modificando a partir por ejemplo de la intensificación del trabajo docente que todos conocemos, más trabajo por el mismo tiempo, más trabajo por el mismo sueldo, la precarización en esta condición de ser titular, de tener tipos de contratos dentro del salario, tipos de rubros que se cobra distinto, en fin, precarización e intensificación no salían de los datos oficiales, habría que hacer otros tipos de preguntas y también otro tipo de análisis.

Estos problemas, ya no pueden ser tratados con los datos globales, necesitan ser tratados con otras estrategias. Nuevamente, ¿qué tipo de información primaria en estos tipos de proyectos se usan?, no me voy a extender porque mis compañeras van a hablar mucho más en profundidad, pero diría que la observación estructurada, cuando ya se está buscando muy precisamente algún tema, algunos cuestionarios, y también a veces algunas pruebas, digo hacer alguna pregunta concreta, pedirle a una persona que responda a partir de interrogantes, también son algunas de las técnicas que en este tipo de proyectos se usan con más amplitud, y también menos. Es un tema que se ha explorado bastante poco, el tema de materiales audiovisuales, fotos, videos que son otras formas de registro que también tenemos disponibilidad en este momento para usar.

Aquí tenemos otros problemas, cuando trabajamos en una investigación de un corte cualitativista, interpretativista, no tenemos el problema que ustedes estuvieron ya trabajando como es la reconstrucción por una parte de las categorías de significación y también la construcción de categorías teóricas. Este es uno de los grandes desafíos de trabajar con datos cualitativos.

Cuando trabajamos con datos cuantitativos en general lo que sabemos es que partimos de definiciones muy precisas al inicio y las re-trabajamos durante la investigación. Necesitamos partir de definiciones muy precisas en una investigación cuantitativa porque el tipo de información que tenemos es muy cercana a lo empírico. Cuando trabajamos con indagaciones cualitativas nos acercamos con preguntas, con categorías teóricas, nos acercamos evidentemente con un recorte de la realidad y construimos también esa realidad, pero lo que nos aparece es muchísimo más diverso, muchísimo más amplio, más rico y en algún sentido tenemos que ir sintetizando esto que vemos, tenemos que ir categorizándolo, tenemos que ir construyendo conceptos. Este es el gran desafío de la investigación de corte cualitativista y de corte interpretativista que es discutir la teoría, animarse también a crear algunos conceptos y a discutir las categorías de los padres y las madres fundadoras.

Yo les voy a contar una investigación que terminé hace poquito. Estuve trabajando la idea de poder, y la idea de poder en distintas tradiciones, cómo el poder se ejerce. En una tradición –pensando con Michel Foucault– que el poder no se tiene, que el poder se ejerce. Me interesaban mujeres directoras de escuelas, tenía una lectura desde la perspectiva de género, y lo que encontré es que no me servían las categorías tradicionales de los modos del ejercicio del poder. Acá hay estudiantes que quizás hayan estudiado a Max Weber y los modos de liderazgo, que en realidad son estilos de dominación, un modo patriarcal, un modo carismático y un modo burocrático. Si nosotros pensamos que la escuela es una institución de la modernidad, el liderazgo de la escuela debería ser un liderazgo burocrático. En el mejor de los sentidos que es, que tiene reglas, que las reglas están explícitas, que hay papeles, que cada escala, cada escalón en el escalafón tiene que rendirles cuentas al superior y que es responsable de lo que pase en el interior. Todo esto es la reglamentación, lo

que la burocracia, en el sentido descriptivo y en el sentido organizacional, muestra.

En mi investigación no me sirvió pensar en categorías separadas, encontré rasgos patriarcalistas mezclados con rasgos burocráticos y también encontré un estilo que yo me animé a llamar modelización, que es usado básicamente por mujeres y que tiene que ver con que para legitimarse en su lugar de poder, una mujer tiene que dar el ejemplo, tiene que poner el cuerpo, tiene que ser modelo, modelo de conducta, modelo de trabajo, modelo de puntualidad. La mujer que tiene autoridad, la tiene porque lo primero que hace es trabajar.

Yo trabajaba con nueve directoras de escuelas, un trabajo en casos absolutamente intensivo, pero lo que estaba intentando era interpretar y dar cuenta de ese caso, de esa realidad, y tenía que discutir en algunos casos con los padres fundadores de la teoría del poder articulado con las madres fundadoras de la teoría de género. La cuestión es, entonces, la articulación de interpretaciones y lecturas complejas, potenciar las fuentes disponibles. En el fondo la cuestión es la teoría.

La teoría, es decir, los conceptos, el modelo teórico que está subyaciendo, está fundamentando una investigación, el problema que ese modelo teórico perfila, cómo construimos el dato, que siempre es construido, cuantitativo o cualitativo es construido. La realidad está ahí, la realidad habla a través de nuestras categorías y la teoría es central. Animémonos entonces a trabajar con distintos tipos de datos siempre pensando que la investigación educativa es investigación social, que los sujetos y las sujetas no pueden quedar afuera, hay que encontrar el modo de llegar a esos sujetos y a esas sujetas.

Nada más, gracias.



MIRIAM ABATE DAGA

Profesora en Ciencias de la Educación –Universidad Nacional Córdoba - Magister en Investigación Educativa con Orientación Socio-antropológica –UNC-. Profesora en ISFD en Santa Fe y en Neuquén. Tutora del Postítulo en Investigación Educativa - Ministerio de Educación de Nación- CEA/ UNC-. Integrante Taller de Reelaboración y Síntesis Teórico Metodológico I -Maestría en Investigación Educativa orientación Socio-antropológica (CEA UNC) – Integrante Proyecto de Investigación: Docentes Para El Nivel Primario: Políticas, Currículos y Procesos de Formación - La Situación en las Provincias de Río Negro y Neuquén -. Integrante Investigación en Antropología de las Instituciones Educativas - CEA UNC-. Autora del Libro Maestras de la Patagonia: transformaciones en la escuela, espacios femeninos y estilos de vida en la zona petrolera (Plaza Huinca y Cutral-Co, 1996), Ferreyra Editor - UNC -

Acerca de la importancia de estudiar los procesos sociales mientras ocurren y ver la incidencia de los contextos en la escuela

Conferencia Apertura de Investigación de los ISFD de La Pampa

Yo había pensado, cuando me invitaron a esta experiencia, lo difícil que es poder transmitir un oficio, concentrarse en el oficio de investigador. Entonces encontré algunas cuestiones que exponía Bourdieu en un seminario en 1987¹.

Donde nos advertía que: “El planteamiento de una investigación es todo lo contrario a un show, a una exhibición donde uno trata de lucirse y demostrar su valía. Es un discurso en el cual uno se expone, asume riesgos.” Es decir, cuando se trata de transmitir un oficio uno ante todo se está exponiendo y está asumiendo un riesgo. Bueno, creo que hoy tengo un riesgo acá.

En relación a la enseñanza de un oficio -de un “arte” en palabras de Durkheim- lo que plantea es que se transmite de la práctica a la práctica, pero esto no significa que en esas decisiones prácticas no estén implicadas decisiones teóricas. Lo que está tratando de resaltar Bourdieu es que se requiere de una “pedagogía” diferente. Hay una importancia de la presencia de la teoría, pero de lo que se trata es de que uno transmite el habitus del investigador y el habitus científico es una regla encarnada, por lo tanto uno lo va instrumentando en la práctica: “esta especie de sentido del juego científico hace que uno haga lo que se debe hacer en el momento preciso, sin que haya sido necesario tematizar lo que se debía hacer”². También advierte en ese momento la forma última del arte de la investigación estaría dada en que uno puede hacer apuestas teóricas muy importantes sobre algunos referentes empíricos.

1 Me estoy refiriendo al Seminario de la Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales de París, dictado en Octubre de 1987 y publicado en su libro *Respuestas. Por una antropología reflexiva*.

2 Op cit Pag.165.

Entonces me interesaba por ahí reflexionar con ustedes en relación a la importancia que tiene estudiar los procesos sociales en el momento en que están ocurriendo pero anclando en una experiencia singular como lo es una investigación que realicé con maestras de escuela primaria en la zona de Cutral-Có y Plaza Huincul en la provincia de Neuquén.

Sobre todo creo que es importante estudiar los procesos sociales porque estos procesos sirven como entramados, como contextos de lo que ocurre en la escuela.

Esto tiene que ver con lo que planteaba Graciela, esa disyuntiva entre el bosque y los árboles, yo creo que se conjuga muy bien cuando uno puede tener conciencia que cuando se construye un objeto de investigación el proceso de construcción es largo, está involucrada fuertemente la teoría, y además este objeto de investigación no es el referente empírico que uno toma, es decir uno no va a estudiar a las maestras como en mi caso, yo no fui a estudiar maestras de Cutral-Có, fui a estudiar los procesos, las relaciones históricamente construidas, que se estaban dando entre, en este caso, lo que sucedía en las escuelas donde las maestras estaban involucradas, la situación de la empresa YPF (que en ese momento, en la década de los 90 estaba transitando el proceso de privatización), y las relaciones que estos hechos guardaban con la figura del Estado en la región. Entonces uno piensa en términos de objetos y piensa en términos de relaciones, de procesos que como dijo Ana tienen una historia. El abordaje que yo hice, lo hice por medio de la etnografía porque en ese momento veía que era la manera de reconstruir la historia social de los problemas.

En este punto, es claro que estaba asumiendo que el "objeto" era una compleja trama de relaciones que tenían lugar en el contexto de profundas transformaciones sociales.

Una vez más me remito a Bourdieu cuando señala que la importancia social que tienen los problemas no es suficiente, no basta, para justificar "la importancia del discurso que se le dedique", sino que justamente por ahí el desafío de la investigación es que puede hacer que unos procesos insignificantes se construyan en tanto objetos científicos. He aquí la relevancia de realizar "apuestas teóricas" sobre "objetos empíricos bien precisos".

En Plaza Huincul y Cutral-Có, en la década de los 90, iba observando algo que era muy común, muy del sentido común: me encontraba en las escuelas con maestras que estaban casadas con agentes de YPF que, por esos días, pasaban a ser ex agentes de YPF. Como les digo era una situación bastante común, estaba muy anclada en el sentido común del lugar y ahí fue necesario instrumentar todos estos elementos que hacen a la construcción del objeto de la que nosotros hablamos y que ustedes deben haber estudiado que es el problema de la ruptura, la necesidad de ruptura constante con el sentido común. El sentido común se presenta como algo naturalizado pero en realidad lo que uno puede ver cuando se acerca a este tipo de procesos es que ha sido construido históricamente, que hubieron ciertas condiciones para que se pudiera construir de esta manera, y que por lo tanto podría haber sido de otra manera. Los "hechos" no son tan naturales como parecen. Cuando uno está metido en las escuelas, siempre tiene la impresión que esta realidad dada no podría haber sido distinta, por eso remarco esto, la necesidad de romper con el sentido común, tratarlo como decía como un sistema cultural, como diría Geertz. Y la idea que circulaba en el sentido común en ese momento es, bueno, las maestras estaban casadas con estos hombres agentes de YPF porque no había otra opción. Cuando sucedió la privatización de YPF fue necesario que transcurriera algún tiempo, en cierta forma se trató de un proceso tardío a partir del cual ellos lograran tomar conciencia podríamos decir, (con el perdón de la fuerza que tiene esta frase) darse cuenta de que realmente se venían momentos de cambio y que estos procesos los afectaban directamente en sus estilos de vida. Por qué? Porque la situación de Plaza Huincul y Cutral-Có, el contexto local se manejaba con bastante independencia de lo que pasaba en el resto del país. Tenía una vinculación con los contextos regionales y nacionales pero a la vez tenía un alto grado de autonomía. A mi me preocupó por qué pasaba esto.

Sabemos que en la década de los '90 estaban firmados los decretos de privatización de las empresas, los maridos de las maestras comenzaban a recibir sus telegramas de despido y sin embargo parecía que nada estaba pasando. El universo local se mantenía con una alta cuota de monotonía, para usar términos que usaba la gente en ese momento.

Para entender qué pasaba con esto, fue necesario hacer un trabajo de reconstrucción histórica de los esquemas de clasificación del mundo de las maestras. Mostraban un mundo claramente diferenciado, dividido en masculino y femenino. El mundo femenino estaba representado por la escuela y el mundo masculino estaba en la empresa, más precisamente en los pozos petroleros. Entonces la relación que había entre la escuela, el pozo y el Estado era una relación bastante compleja de desentrañar, porque la mujer en la escuela había desplazado de alguna manera el lugar femenino que tenía el hogar para sus madres, por ejemplo, ya que hay una diferencia de corte generacional en esta percepción. El lugar que la casa representaba en términos de espacio femenino para sus madres, había sido reemplazado por la escuela y ellas decían que la escuela era el lugar donde sucedían cosas, que en la casa no pasaba nada.

Por otro lado, el lugar del hombre en el pozo, era un lugar que se ocultaba. Aún así el hombre ejercía cierta autoridad en la casa desde el lugar de la ausencia. El problema se presentó cuando ese hombre presente desde su ausencia, de repente desocupado, vuelve a la casa y comienza a ocupar un espacio, que hasta el momento era un espacio vacío. Ahí comienza a generarse un movimiento bastante interesante en la trama de relaciones entre la escuela, el pozo y el Estado. El trabajo del hombre y la mujer estaban vinculados a la presencia del Estado, y cuando empezaron a sentir que el Estado se estaba apartando del polo del trabajo masculino, empezó a cambiar el sentido de la escuela en el imaginario social, porque de repente la escuela se convirtió en un lugar de trabajo, no en un lugar donde "pasaban cosas", según las maestras que "no se querían quedar en la casa". Estoy tomando estas expresiones que son las palabras de las protagonistas.

Paralelamente comencé a reconstruir la lógica histórica con que se había constituido el entramado local. En el origen del asentamiento, las condiciones que estuvieron presentes en el momento de la "creación" del asentamiento urbano -vinculado al petróleo-, el descubrimiento del petróleo a principios de siglo y en la década de 1920 la creación de la empresa estatal, jugó un papel hegemónico en el pueblo -a pesar de que había otras empresas privadas-. La vida social del pueblo giró siempre en torno a YPF. Los esquemas de clasificación de los que hablaba antes estaban vinculados a este origen. Desde Mosconi (primer Director General de YPF) en adelante, la política nacional fue proteger ese lugar instalando fronteras. No se si ustedes conocen la zona, pero es un desierto, la meseta patagónica es la "nada" dicen ellos también: "en el pozo, en el campo no hay nada". En el pueblo estaba la escuela y este espacio empezó a construirse en "el lugar donde pasan cosas".

Lo que quiero señalar es que arbitrariamente el Estado comenzó a establecer fronteras, creando la empresa, demarcando un octógono fiscal³ en el desierto, poniendo en el centro el primer pozo de petróleo y de esta manera contribuyó a que se fueran configurando una serie de disposiciones, de principios de división y visión del mundo como "la seguridad", "la protección", esta "presencia del Estado" tan importantes que hacía que los sujetos se sintieran seguros en el medio de la nada, que se sintieran protegidos, sobreprotegidos porque ahí estaba el Estado. Estos esquemas de percepción otorgan a la trama social local una característica singular.

Ahí donde uno empieza a ver esa génesis social incluso histórica de la figura del Estado, en ese momento comenzamos a entender como la presencia del Estado juega en la

3 En este octógono estaba el Estado, afuera "nada".

construcción de las categorías de percepción del mundo que tenían las maestras. Sería largo de contar, quizá lo podemos ver a la tarde, pero lo que me interesa remarcar es esto en el momento que se introduce el problema de la privatización en este lugar en la década de los 90 que ha sido una constante en muchos otros lugares, tal vez no se vivió de la misma forma que en Cutral-Có y Plaza Huincol, lo fundamental que aparece por primera vez en la zona es el tiempo. Los habitantes del lugar vivían el tiempo, en especial el futuro como un derecho. Digámoslo así, no era algo que fuera una preocupación para ellos, pensemos a través de sus disposiciones, teniendo presentes las condiciones de los contextos en los que se fueron creando los esquemas de percepción del mundo, ellos estaban seguros, tenían trabajo, estaban protegidos por el Estado, no necesitaban ninguna otra cosa, lo único que podían esperar era estar cada vez mejor, porque según un criterio que privilegia la permanencia, los ypefianos podían acceder a mejores condiciones laborales y por ende, sociales.

De repente se produjo un quiebre en estos procesos sociales: de un día para el otro las maestras se encontraron no solo con sus maridos en las casas sino que además el hombre ahora no tenía más trabajo. Este fenómeno representó la introducción del tiempo en el escenario social y la percepción de la incertidumbre que trae aparejado.

Fue entonces cuando los procesos parecieron acelerarse vertiginosamente porque como digo la concepción del tiempo que ellos manejaban era una concepción les diría plana: "todo está bien, todo va a estar mejor, nunca se puede pensar que uno puede llegar a estar peor, esto no me va a suceder a mi..."

Ahora lo llamativo de todo esto, de este quiebre en el orden social, es que de repente ellos focalizaban en el hecho de que el Estado se estaba retirando. Sin embargo, y aquí fue necesaria nuevamente operar la ruptura también con el sentido común, podemos observar que en realidad el Estado no estaba desapareciendo, lo que estaba variando era el foco, el eje de su presencia. Ya no sería el trabajo del hombre el eje de la relación con el estado, sino el trabajo de la mujer. Las maestras pensaban, como esposas de ypefianos, pensaban que esa dependencia con el Estado iba a seguir y encontraron una cierta seguridad, buscaron certidumbre dentro de la misma incertidumbre y dijeron bueno, "me queda mi trabajo, que es poco pero es seguro", "algo va a salir", cosa que antes no se les ocurría pensar, ya que el trabajo en la escuela no tenía para ellas el valor de trabajo, al menos hasta este momento de los años 90.

Lo que quedó pendiente en ese momento, porque yo no accedí a las aulas, trabajé en las escuelas en la sala de maestros. La sala de maestros representa el espacio femenino por excelencia dentro de la escuela, constituye un lugar privilegiado para las relaciones sociales entre las maestra. Aun así, podemos decir que se notaba en las maestras a través de las entrevistas que realicé, que algo estaba cambiando también en su desempeño en el aula. Digamos, ese contexto que se vivía en el pueblo, gente que se iba, gente que dejaba de trabajar para YPF, gente que tenía un lugar social, un capital simbólico a partir de ser Ypefiano y que dejaba de tenerlo, podía usar de él simbólicamente por un tiempo más pero llegó un momento que no lo pudo usar porque los niveles de pobreza y desocupación fueron bastante altos.

Entonces en este desplazamiento del eje del trabajo que empieza a focalizar en el polo femenino, evidentemente hizo que todo el movimiento del pueblo cambiara rotundamente y que el trabajo de la mujer se transformara en un trabajo de subsistencia.

El problema es que ellos fueron construyendo ciertas disposiciones en el tiempo bajo otras condiciones, y ahora esas condiciones han cambiado. Bueno en el momento en que yo hice la investigación sucedió la primera pueblada, año 96 y evidentemente ahí también se mostró a las claras como el habitus se desató como si fueran resortes, para tomar una

imagen explorada por Bourdieu, y el pueblo comenzó a interpelar al gobernador de la provincia, porque estaban pidiendo por la presencia de un Estado que según ellos, los había abandonado, se había ido del lugar. Pero vuelvo a insistir, este momento de eclosión de habitus debe entenderse en un contexto en que los sujetos se manejaban con cierta certidumbre, dentro de la incertidumbre, ya que el vínculo con el Estado continuaba a través del trabajo de la mujer. Las maestras empezaban a barajar la posibilidad de jubilarse, tener su jubilación dependiendo del Estado, o pedir un traslado, irse a vivir a otro lado donde el hombre pudiera conseguir otro trabajo. Sigue el vínculo con el estado, pero las imágenes respecto de lo que la escuela significaba para ellas habían cambiado fuertemente.

Bueno, lo resumí muchísimo, más de lo que esperaba, pero bueno la idea es no cansarlos demasiado con esto.

Esto es una pequeña muestra de cómo uno puede analizar procesos sociales, que son procesos sociales muy locales pero si a la vez uno realiza propuestas teóricas sobre este hecho nos puede servir para hablar de otros procesos sociales, y la importancia que esto tiene en los procesos escolares, no porque tengan quizá una incidencia directa, no es una relación causa- efecto la que se busca acá, sino de permitirse de manera dinámica, tal vez comprender algunas de estas cosas que suceden, muchas veces se trata de intuiciones, de percepciones dispersas, de incipientes construcciones teóricas, eso de decir, yo no estoy con tanta certeza pero algo está pasando acá y yo lo estoy pudiendo construir de alguna forma. En lugar de certezas uno sigue teniendo muchas inquietudes, pero en este caso por ejemplo la etnografía permitió ver eso, ver pequeños procesos, dar pequeños pasos y poder usar en un sentido práctico, poder usar conceptos sin estar atados a unos grandes marcos teóricos intimidatorios y después no conectarlos, sino ir usando los conceptos en el momento, que es parte también que recomienda Bourdieu para transmitir un oficio de la práctica a la práctica. Es por cierto una empresa racional y de larga duración.

Los conceptos se ponen en juego, se trabaja con ellos, se los "usa", en relación a situaciones concretas. Son "los casos particulares" los que nos permiten decir si los conceptos nos sirven o no nos sirven y ponerlos en juego, cuestionarlos en tanto objetos preconstruidos y romper con el sentido común científico, es decir discutir estos conceptos que están planteados por los científicos ya que la ruptura epistemológica es a menudo una ruptura social.



ANA PADAWER

Licenciada en Ciencias Antropológicas con Orientación Sociocultural. UBA .Doctora de la UBA con Orientación en Antropología. Investigadora del CONICET -Instituto de Ciencias Antropológicas – UBA. Co –Directora del proyecto Saberes e identidades en tensión: niños indígenas y migrantes en contextos educativos interculturales. Investigadora Responsable del Proyecto PICT Experiencias formativas y significaciones político culturales en torno a la socialización y la educación infantil en contextos de diversidad y desigualdad social. Consultora del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en el desarrollo de actividades de investigación y generación de información del Programa de Mejoramiento de la Educación Rural. (BIRF 7353 AR)- MECyT. Docente en la Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo. Carrera de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Docente en seminarios de grado y de posgrado vinculados a las Ciencias Antropológicas. Publicaciones de libros, capítulos de libros, artículos en revistas, congresos, simposios y jornadas. (correo electrónico: apadawer@filo.uba.ar)

Estudios de la etnografía educativa latinoamericana sobre la educación y la desigualdad social. Tema en debate y aproximaciones metodológicas

Conferencia Jornadas de Investigación de los ISFD de La Pampa

Esta presentación está articulada en dos partes, la primera y más extensa refiere a discusiones metodológicas sobre el uso de la etnografía educativa y la segunda, más breve, incluye algunas reflexiones que surgen de mi experiencia de investigación en este campo, para entender el problema de la desigualdad social y la educación. Ambas reflexiones se apoyan en mi experiencia de docencia e investigación: respecto de la primera, quiero reconocer el aporte de Graciela Batallán (1992, 1995 y 1998), investigadora que con su trabajo permitió que los estudios de la etnografía educativa en Argentina incluyan discusiones metodológicas de avanzada en la región. Sobre la segunda, haré referencia especialmente a reflexiones que surgen de mi tesis doctoral (Padawer, 2008), dirigida por María Rosa Neufeld, donde la discusión central refiere a como las propuestas pedagógicas docentes se vinculan con ideas sociales: cómo piensan la sociedad los maestros, como piensan el cambio social.

La etnografía educativa en Argentina ha logrado consolidarse en los últimos años en Argentina, y sus aportes teóricos y metodológicos son sustantivos si se los compara con numerosos países de la región e incluso del mundo. Elsie Rockwell (2001) plantea que estos avances se vinculan no solo con las tradiciones teóricas y metodológicas que se recuperan aquí y en algunos otros países latinoamericanos, pero también con las especificidades históricas locales. La etnografía aquí en Argentina, como en muchos otros países, tuvo la influencia de la etnografía educativa británica, de la etnografía educativa norteamericana y en menor medida de la tradición francesa, y esto tiene que ver también con el propio desarrollo de la antropología

como disciplina en esos centros, ya que la disciplina tuvo amplio desarrollo en esos países y sucede algo similar con la etnografía educativa, que se enmarca en ese contexto.

Martín Hammersley y Paul Atkinson (1994) constituyen una referencia importante, ya que no solo escribieron variados textos sobre el uso de la etnografía sobre educación, sino que han reflexionado sobre la construcción de un objeto de conocimiento. Actualmente hay consenso entre los etnógrafos de la educación en la idea de que cuando se formula un interés de conocimiento, el investigador o investigadora ponen en juego su propia subjetividad, su propia experiencia, además de tomar el conocimiento acumulado, las teorías a las que tuvieron acceso durante su trayectoria profesional. Actualmente está bastante claro que es una imposibilidad lograr la distinción entre sujeto y objeto, que era propia del positivismo y que también caracterizaba la antropología como disciplina cuando se empezó a desarrollar a fines del Siglo XIX y principios del Siglo XX.

Es importante detenerse en este punto, porque no se trata solamente de enunciar la imposibilidad para cualquier investigador, de separarse totalmente de aquello que quiere conocer. Esto puede parecer relativamente sencillo de decir, pero es muy difícil de hacer: utilizar productivamente los propios supuestos, los propios prejuicios, y ese es el punto de partida de Hammersley y Atkinson (1994). Actualmente existe un debate al respecto a partir del concepto de reflexividad, sobre el que volveré enseguida, pero en este momento dejo planteada la pregunta: si estamos implicados en lo que queremos conocer, hasta qué punto es posible instrumentalizar ese involucramiento, y en qué medida es tan constitutivo de nuestra manera de pensar y nombrar al mundo que este uso es más bien una de sus dimensiones, la más superficial de este concepto?

En las consideraciones de la relación sujeto-objeto, otra cuestión muy importante que se vincula con la anterior tiene que ver con el estatus que le otorgamos a los sujetos sociales con los que trabajamos. Los investigadores e investigadoras somos sujetos sociales y trabajamos con sujetos sociales. Entonces si reconocemos que nosotros como investigadores tenemos preguntas, tenemos supuestos y tenemos prejuicios; también deberíamos estar en condiciones de asumir que las personas con que nosotros trabajamos para conocer o problematizar cualquier cuestión, también los tienen. Si, con matices, los distintos autores que trabajan con cuestiones metodológicas proponen que los investigadores trabajemos con nuestra capacidad reflexiva, esto mismo hay que otorgárselos a los sujetos con que trabajamos: es necesario entonces reconocer que nuestros interlocutores también se hacen preguntas, muchas veces independientemente y muchas veces motivados por nuestras propias preguntas, y eso forma parte del proceso social que nosotros vamos a estudiar.

Otro tema importante en la discusión metodológica de la etnografía educativa, pero presente en todas las disciplinas sociales, es la discusión ya muy antigua pero siempre vigente, de la relación entre el sujeto y la estructura social, que en el caso de la antropología se formuló en términos de vínculos entre el individuo y la cultura. En la tradición etnográfica de fines del siglo XIX y principios del siglo XX se consideraba que los sujetos estaban sobredeterminados por la cultura; así, un antropólogo podía elegir a cualquier nativo de una cultura, por ejemplo Margaret Mead (1993) podía elegir a cualquier adolescente samoana y podía tener una idea de cómo era la socialización de las jóvenes en Samoa.

Anthony Giddens (1982, 1995) revisita la relación del sujeto y la estructura social a partir de la dualidad entre la acción y la estructura. Esto permite, retomando la idea del sujeto reflexivo, considerar de qué manera los sujetos hacen ocurrir los procesos sociales a partir de interacciones cotidianas, al tiempo que están inmersos en una estructura, en una sociedad, que limita sus acciones. La estructura social, para Giddens, limita pero a la vez habilita ciertos cambios a partir de la propia acción. Entonces esta cuestión, que es teórica y epistemológica, tiene importantes consecuencias en el momento de abordar cualquier proceso

social, sea desde la etnografía o desde otras ciencias sociales. Es decir: es un punto de partida teórico y epistemológico para los científicos sociales hoy definir qué papel le otorgan a los sujetos con los que están trabajando; en la etnografía educativa puede ser que se trate de los docentes, de los alumnos, de los directivos, de los padres, de un conjunto de actores: la pregunta es qué papel se le otorga a esos sujetos para incidir en los procesos sociales.

Como decía, uno de los conceptos que a partir de estas reflexiones sobre el sujeto y la estructuración social aporta la antropología, y que incorporó tempranamente, es el concepto de reflexividad. Hay un texto de Pierre Bourdieu y Louic Wacquant (1995) que es muy interesante para trabajar este tema porque el concepto de reflexividad tiene varios planos de análisis. En uno de ellos, más metodológico, la reflexividad tiene que ver con esta idea que ya mencioné, de que cuando un investigador trabaja cualquier tema accede a un mundo social que está interpretado previamente por los sujetos. Es esta idea de que los sujetos son reflexivos, que tienen ideas y que nos pueden decir cosas sobre este mundo y sobre este proceso social que queremos conocer.

Otro plano de análisis, menos explorado y de carácter epistemológico, tiene que ver con que esas ideas que los sujetos tienen están fundamentadas, y se expresan, por medio del lenguaje. El lenguaje está conformado por categorías que son previas a cualquier sujeto; por ello las explicaciones sobre el mundo social y los procesos que nos rodean, a través de las cuales somos socializados, también incluyen al propio investigador. Es así como, cuando queremos problematizar el mundo social, también debemos problematizarnos a nosotros mismos como sujetos sociales. Empezamos a discutir a la tradición, lo que la teoría ha dicho sobre lo que nosotros queremos conocer y que de alguna manera no nos convence, por eso lo proponemos como un tema de investigación. Si estuviéramos de acuerdo con todas las explicaciones sobre cómo es el mundo no se nos ocurriría nada en qué investigar. Entonces le hacemos preguntas a la teoría y nos hacemos preguntas también sobre las categorías sociales, cómo nosotros como sujetos y como cualquier sujeto común define al mundo social. Como consecuencia de estas definiciones epistemológicas, una de las dimensiones de la reflexividad en el plano metodológico refiere a la posibilidad de explicitar las decisiones y supuestos que tenemos como investigadores, para poder utilizarlas productivamente en la producción de conocimientos.

Un aporte sustantivo en este sentido es el de Hans Georg Gadamer (1988), quien advierte que cuando investigamos, lo que hacemos es plantearnos una pregunta y discutir la opinión, cuando nosotros nos planteamos interrogantes es porque hay algo de la opinión generalizada sobre lo que sucede en ese proceso social que nosotros no estamos compartiendo. Entonces esta discusión a la doxa, como dicen también Bourdieu y Wacquant (1995), es lo que nos permite a nosotros formular el problema. Y esto tiene que ver con que nosotros podamos hacernos preguntas y nombrar a ese proceso social bajo estudio con otras categorías. Entonces hay un punto de partida en todos estos autores mencionados, que es la cuestión de que la etnografía, pero en realidad cualquier ciencia social, no se define por sus técnicas. Ustedes pueden llegar a encontrar en distintos textos que lo que define a la etnografía como aproximación es la observación participante, que es una técnica que implica la permanencia de un antropólogo, en una comunidad, por lo menos durante un año. Con ese "estar ahí" las personas se acostumbran a su presencia, se conversa con las personas y a partir de esas observaciones y conversaciones se puede reconstruir la lógica de este mundo.

Lo que dicen estos autores, y que desarrolla Elsie Rockwell (1995) en sus implicancias para la etnografía educativa, es que en realidad la metodología no se define por las técnicas, la metodología se define desde las primeras preguntas que se plantea el investigador, los procedimientos que elige para abordarlos, y el producto final. Entonces la metodología

es todo eso, y a través de conceptos como el de reflexividad, el investigador puede trabajar permanentemente buscando la coherencia y la relación entre las primeras preguntas, los procedimientos que eligió para abordarlas, y la respuesta final que les da a esos interrogantes.

La etnografía tiene una particularidad, y es que con el mismo término se definen tanto el proceso como el producto de la investigación. Los libros, las monografías que son resultados de investigaciones antropológicas, se llaman etnografías tal como se llama el proceso de investigación. Esto tampoco es azaroso, tiene que ver con la forma en que produce conocimientos la antropología, y tiene consecuencias metodológicas que son interesantes no solo para la etnografía sino para todas las ciencias sociales: es un tema que está en debate actualmente, por lo menos en los últimos diez años, que es la crisis del concepto de representación. Este debate se vincula con lo anteriormente planteado: si reconocemos la presencia inevitable de la subjetividad de los investigadores en lo que se conoce: de que manera eso está presente en los resultados de la investigación?

En el caso de la antropología esta discusión se dio bastante tempranamente, porque una particularidad que tiene esta disciplina es que el antropólogo es su propio instrumento de investigación, es decir que a partir de la propia participación conoce el mundo. Todo lo que hace en sus registros de campo el antropólogo es fijar su propia experiencia por escrito: lo que ve, lo que dice y lo que hace. Entonces esta peculiaridad, que es denominada la centralidad del etnógrafo, hace que los documentos con que trabaja el antropólogo, sean textos que reflejan una experiencia personal. La pregunta que la crisis de la representación se atreve a formular, inéditamente, es cómo se traduce una experiencia personal en un conocimiento que es aceptado por todo el mundo.

Las etnografías que hoy llamamos clásicas se escribieron a partir de las últimas décadas del Siglo XIX y especialmente en el momento en que se consolida la antropología social como disciplina empírica, entre las décadas de 1920 y 1940. En esos trabajos no se daba cuenta de estos debates, porque los antropólogos escribían con el recurso que ahora se denomina realismo etnográfico: lo que el antropólogo veía y escribía, era lo que efectivamente pasaba. Este estilo literario se ha discutido mucho en los últimos años, explorándose algunos de sus recursos retóricos, como el yo testifical que implica que el antropólogo está en un lugar determinado, ve y escucha algo, y el lector debe creerle porque se trata de una voz autorizada por la ciencia, no de una voz interesada como la de los misioneros o funcionarios gubernamentales o viajeros, que eran quienes escribían sobre lo exótico hasta ese momento.

Este debate sobre la representación de la experiencia en los textos escritos trajo una crisis muy importante en la disciplina, y también en otras ciencias sociales. A partir de ese momento hubo mucha experimentación en antropología para poder elaborar este programa metodológico, se desarrolló todo un género confesional que buscaba mostrar la subjetividad que el realismo había ocultado hasta el momento.

Pensemos en un proceso educativo, una etnografía que quiere trabajar sobre las relaciones entre los docentes y los alumnos en la enseñanza de la matemática. En una etnografía clásica el antropólogo se ubicaría en el aula, registraría lo que ve y escucha, y a partir de ahí podría formular una reflexión sobre distintos procesos de apropiación de conocimiento por parte de los alumnos, la manera de organizar las clases de parte de los docentes, etc. La etnografía confesional lo que haría es dar cuenta de la experiencia del antropólogo ante esa situación, tomaría por ejemplo su historia personal, que en el caso de la etnografía educativa es muy interesante y productivo: todos los antropólogos han pasado alguna vez por la escuela, lo que no les pasa necesariamente a otros etnógrafos que se dedican a otros temas.

El cambio de perspectiva epistemológica condujo, en un primer momento, al pasaje de la pretensión de la objetividad total al recurso de la subjetividad total: las etnografías ya no hablaban del mundo, sino del antropólogo o antropóloga en ese mundo. Sin embargo, actualmente las investigaciones están en un segundo momento, tratando de articular estas dos posiciones: creo que es un momento muy productivo en ese sentido, explorando cómo incorporar esa subjetividad para que el conocimiento sea productivo.

Estas cuestiones epistemológicas que se discuten en la antropología en general, han tenido su impacto en la forma en que conducimos las investigaciones en el subcampo de la etnografía educativa. Ahora quisiera detenerme en algunas cuestiones metodológicas y técnicas que creo resultan de interés especial al trabajar en educación desde la antropología. La primera de ellas es la caracterización de la observación participante; como planteaba al comienzo, es la técnica que caracterizó a la antropología como disciplina y si consideramos el debate anterior, es posible encontrar antropólogos que se ubican en el polo de la observación -del conocimiento a través de la distancia-, y antropólogos que se ubican en el lado contrario, de la participación -donde el conocimiento se da a través de compromiso con la situación que está observando-.

Esta tensión es metodológica pero a la vez epistemológica: observar y/o participar, distanciarse y/o comprometerse. Es una tensión que está presente desde los primeros antropólogos, pero en los últimos 20 años se expresó en toda su complejidad cuando se empezaron a publicar los diarios de campo de varios antropólogos, que eran textos que nunca salían a la luz, porque los antropólogos tomaban notas de las situaciones de campo, muchas veces escribían diarios personales y algún otro tipo de documento autobiográfico o confesional, pero la etnografía se presentaba como un texto despojado de toda esa subjetividad que había atravesado la experiencia de campo. Entonces actualmente esta tensión epistemológica también se expresa en la técnica de la observación participante; de hecho no es casual el nombre de la técnica, ya en la denominación se presenta este debate.

Hay un uso de esa técnica que es muy particular, y en el cual estos debates metodológicos aparecen con mucha claridad, que es en el uso del video o el registro de sonido e imagen sincrónicos. El uso del video en la antropología es casi tan antiguo como la disciplina: surgió como una disciplina de rescate, se consideraba que la antropología tenía que registrar la vida y las costumbres de las comunidades exóticas, porque eran culturas que iban a desaparecer por el impacto de la colonización. Entonces se utilizaron las técnicas disponibles en ese momento: además de la presencia del antropólogo con sus notas y sus dibujos, sus grabaciones de audio, se llevaban máquinas fotográficas y se registraban también imágenes en movimiento.

El registro audiovisual estuvo presente desde el comienzo en la antropología, pero es importante señalar que fue una técnica no demasiado extendida, y actualmente lo sigue siendo pese al importante desarrollo tecnológico de los medios audiovisuales en términos del tamaño, la calidad y la capacidad de almacenamiento que se ha verificado en las últimas décadas, especialmente. Carmen Guarini (1988, 1991) plantea que en el uso de las cámaras también se presentó este mismo debate respecto de la observación participante: había aproximaciones que planteaban la importancia de lograr la objetividad del registro visual, ya que se podían obtener registros más minuciosos de las interacciones con los videos que mediante la observación del investigador y la escritura de notas. Otros investigadores del campo de la antropología visual enfatizaban lo contrario, advirtiendo que en los registros en videos lo que se surge inmediatamente es la mirada del investigador a través del foco y encuadre de la cámara.

Esto que con la cámara es muy evidente, también está presente en los registros observacionales escritos. En todos los Institutos de Formación Docente se trabaja con la observa-

ción como instrumento: los estudiantes hacen observaciones de prácticas con frecuencia, pero en general no se problematiza la cuestión de la observación en términos de compromiso y/o distanciamiento, sino que se da por sentado que la perspectiva del observador es en cierta medida neutra o intercambiable –cualquier observador vería lo mismo ante una situación dada-. Lo que la cámara muestra con claridad en los registros observacionales de aula es, por ejemplo, que el investigador puede permanentemente acompañar al docente y sus interacciones con los distintos alumnos, establecer una mirada muy general de toda la interacción total, focalizar en algunos alumnos o situaciones, y estas decisiones no son azarosas sino muy por el contrario, tienen que ver con las teorías que el investigador/observador tiene detrás, explicitadas o no.

Una de las razones por las cuales los videos no se utilizan mucho, en particular en el ámbito educativo, radica en la suposición de que la presencia de una cámara en la escuela requiere arduas negociaciones con la institución o con los sujetos con que se va a trabajar, de modo que acepten la presencia de la cámara. Como parte de esa dificultad se asocia la presencia de menores de edad –y la consecuente necesidad de solicitar autorización para el registro de sus imágenes-, además del hecho de que las escuelas son lugares donde la mayor parte del tiempo se escribe, por lo que una persona observando mientras se escribe pasa más desapercibida que cuando observa a través de una cámara. Eso es uno de los supuestos que inciden y que en parte pueden de alguna manera corroborarse, cuando una persona llega con una cámara a la escuela enseguida va a llamar la atención.

Pese a estas dificultades, desde mi experiencia de investigación el registro en video de situaciones escolares tiene muchísimas ventajas. En primer lugar, en las investigaciones las observaciones de campo generalmente las lleva adelante una sola persona: si se dispone de un equipo distintas personas observan distintas situaciones, y registrar situaciones de interacción complejas es arduo para un solo observador. En segundo lugar, es un instrumento muy interesante porque los registros en video permiten realizar lo que Pessis (1981) llama la observación diferida, volver a un documento en múltiples situaciones de análisis y con distintos interlocutores.

En mi trabajo de investigación de doctorado, referido a una iniciativa docente que se llama escuela no graduada –y que consiste en la eliminación de los grados tradicionales en las escuelas comunes, creando agrupamientos de promoción flexible- me interesaba trabajar sobre la organización del aula por parte de los maestros, que según mi hipótesis se vinculaba con la forma en que cada uno de ellos pensaba el progreso de los alumnos. El registro en video me permitió entregarle a cada maestro o maestra la observación de su aula, y discutir con él o ella la lógica de agrupamiento de los alumnos en la situación de clase.

Esta estrategia metodológica, nuevamente, remite a la discusión que planteábamos al comienzo con respecto a cómo se considera al sujeto/interlocutor del investigador con relación al problema que se quiere conocer, qué papel se le otorga –en este caso- a la opinión o a la perspectiva de los maestros y maestras acerca de su trabajo. La imagen tiene un poder evocador muy importante: a partir de las reflexiones que a los docentes les suscitaba el registro visual, el dialogo sobre las razones para la organización del aula, las consecuencias en el aprendizaje de los alumnos, las inspiraciones y textos habían leído se volvía más fluido.

También hay otra cuestión, que se discutió mucho en el campo de la antropología visual y en la etnografía educativa, que tiene que ver con la actuación que se produce delante de la cámara. Nosotros sabemos desde el sentido común que cuando se enciende una cámara uno siempre se pone alerta, porque sabe que lo están registrando y que tiene que mostrar algo. Esta situación en la antropología visual se llama profilmia (Pessis, 1981), y se ha discutido considerablemente qué consecuencias tiene en términos de producción

de conocimiento.

Este debate es muy interesante porque a lo que llega es que la presencia del investigador está siempre para los sujetos, entonces esta ilusión que tenía la antropología en sus orígenes con la observación participante, que con la permanencia del investigador en el campo se volvía de alguna manera invisible, puede ser nuevamente cuestionada. No obstante, para muchos investigadores esta constatación no se considera un obstáculo, sino que se toma como una posibilidad de analizar en qué consiste esa actuación. Seguramente les habrá pasado en distintas oportunidades que, puestos a observar una clase y no molestar, deciden ubicarse en el fondo del aula; entonces en algún momento el o la docente está explicándoles algo a los alumnos y de pronto ven que se dirige a ustedes, explicándoles que es lo que está tratando de hacer con los niños. Esto tiene que ver con estos procesos de profilmia, que cuando se toman registros escritos de situaciones de interacción quizás no se considera como algo que perturbó la acción pretendidamente natural de interacción, pero al denunciar una cámara puede verse hasta qué punto se trata de una actuación. En realidad esta información es muy importante para el investigador, esa explicación que le da el maestro al investigador o al observador sobre lo que está haciendo es muy importante para saber lo que el maestro hace.

Una última cuestión que quisiera mencionar, respecto al uso de las imágenes y sonido sincrónicos en los registros de campo, tienen que ver con el proceso de montaje y edición, que también dio para pensar mucho a los antropólogos en general, a los etnógrafos en educación y que se vincula con lo que mencionaba anteriormente respecto de la crisis en la representación. Todo el mundo sabe cuando ve un documental o una película que ese material está editado, que se han seleccionado ciertos fragmentos o ciertos diálogos para desarrollar un argumento. En las etnografías, en las monografías que hacen los sociólogos de la educación o los historiadores de la educación, también hay un montaje y una edición de las situaciones que el investigador vio, escuchó o leyó. Y si en el montaje se da por sentado que hay una subjetividad del investigador o del artista en lo que hace, esto mismo tenemos que considerarlo cuando tenemos ante nosotros un texto escrito.

Finalmente, y para cerrar esta exposición, quisiera referirme a uno de los aportes que la etnografía educativa ha hecho, y en particular en Argentina ha tenido su impacto, en la discusión sobre el problema de la desigualdad social y la escuela. Los estudios etnográficos en educación en nuestro país, entre los que se encuentra mi propia producción, creo que han logrado aportes interesantes en el sentido de poder reconstruir como estos procesos sociales, considerados habitualmente como estructurales, se producen o reproducen en la vida cotidiana de las escuelas. Hay en Argentina estudios que recorren una gran amplitud de temas vinculados con la problemática de la desigualdad en la escuela, en los distintos niveles educativos y modalidades, así como estudios sobre la relación entre la desigualdad y la diversidad sociocultural, el papel que tienen las familias en la producción y la reproducción de la desigualdad, el papel que tiene el Estado, los docentes, la relación de la profesión docente con la producción y la reproducción de la desigualdad social, la historicidad de los procesos.

En el caso de mi propia investigación, como señalaba se trata de una investigación sobre una iniciativa docente de eliminación de los grados. Son escuelas primarias comunes, en la provincia de Buenos Aires, que a fines de los 80 empiezan a modificar su organización interna y que eliminan los grados para poder afrontar el problema de la sobreedad. Lo que pude reconstruir a partir del trabajo etnográfico en las escuelas, es que aunque muchos maestros no lo sepan, la discusión sobre los grados es un debate tan antiguo como el sistema educativo: surge para responder al interrogante de cómo escolarizar masivamente la población, y por eso es una decisión que tiene que ver ya desde sus orígenes con la des-

igualdad social.

Porque la escolarización masiva tiene que ver con la incorporación de los sectores populares en la escuela; entonces cuando los maestros hoy reconocen la desigualdad social en la escuela, y expresan la necesidad de no seguir condenando a repetir y fracasar a sus alumnos, y se plantean no seguir culpando a los padres o a los niños exclusivamente, sino pensar en cómo pueden organizar la escuela de manera diferente para que esto no siga sucediendo, están tomando implícita o explícitamente antecedentes históricos, respuestas que se dieron antes a preguntas muy similares. Entonces la etnografía educativa lo que puede reconstruir es la historicidad de los procesos, documentar cómo las escuelas acumulan historia a través de sus prácticas. Y lo que de alguna manera se puede ver en esta investigación es cómo esta propuesta, que es pedagógica, está directamente vinculada con las ideas de los maestros respecto del orden social y la desigualdad social, por ello se puede entender la heterogeneidad de propuestas entre distintas escuelas no graduadas, y aún dentro de las propias instituciones o de una misma institución a lo largo del tiempo. Uno de los aportes de la etnografía educativa tiene que ver, en suma, con la posibilidad de entender los procesos estructurales desde su dimensión cotidiana, desde su historicidad y desde la participación de los sujetos en esos procesos.

Bibliografía

Batallán, Graciela (1995): Autor y actores en antropología: tradición y ética en el trabajo de campo. Revista Academia, N1. UAHC, Santiago de Chile.

Batallán, Graciela (1998): Appropriating ethnography for research in education. Reflections on recent efforts in Argentina and Chile. En: Anderson, Gary y Montero-Sieburth, Martha: Educational qualitative research in Latin America. Garland. New York-London.

Batallán, Graciela y García, José Fernando (1992): Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. Publicar en Antropología y Ciencias Sociales. Año 1. N. 1 Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Louis (1995): Respuestas por una antropología reflexiva. Grijalbo. México.

Gadamer, Hans Georg (1988): La primacía hermenéutica de la pregunta. En: Verdad y Método. Salamanca, Sígueme.

Giddens, Anthony (1982): Hermeneutics and Social Theory. En: Profiles and Critiques in Social Theory. University of California Press.

Giddens, Anthony (1995): La constitución de la sociedad. Amorrortu. Buenos Aires.

Guarini, Carmen (1988): Observación fílmica y puesta en escena de una enfermedad tradicional: el susto. Tesis de Doctorado. Universidad de Paris X.

Guarini, Carmen (1991): Cine antropológico: algunas reflexiones metodológicas. En: Colombres, A.: Cine, antropología y colonialismo. Ediciones Del Sol/ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994): Etnografía. Paidós. Buenos Aires.

Mead, Margaret (1993): Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. Planeta- Agostini.

Padawer, Ana (2008): Cuando los grados hablan de desigualdad. Teseo. Buenos Aires.

Pessis, Anne Marie (1981): Modalites du film de recherche en sciences sociales. Prepublications de la Formation de Recherches Cinematographiques. Unversite Paris X-Nanterre. N. 3.

Rockwell, Elsie (1995): La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.

Rockwell, Elsie (2001): Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. En: Cuadernos de Antropología Social. N. 13. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

MARÍA GRACIELA DI FRANCO

Magíster en Evaluación (UNLPam). Docente de las cátedras Didáctica y Currículum de la Facultad de Ciencias Humanas. Categoría II del Programa de Incentivos. Directora Alternativa del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (UNLPam). Editora Científica de la Revista Praxis Educativa. Directora del Proyecto de investigación "Evaluación Político Curricular y prácticas de Formación Docente". (correo electrónico: jsomacal@cpenet.com.ar)

La investigación educativa: una práctica política de comprensión y mejora

Conferencia Jornadas de Investigación de los ISFD de La Pampa

"El rasgo sobresaliente del profesional en el pleno sentido del término es su capacidad para el autodesarrollo profesional autónomo a través del estudio sistemático de sí mismo" Stenhouse (1975:144)

Con las palabras de Stenhouse quisiera compartir la preocupación política acerca de la necesidad de la investigación educativa en la formación y en el desarrollo profesional docente.

Esta preocupación política se sostiene sobre varios ejes:

- La investigación educativa, que es fundamentalmente investigación social, requiere comprensión e intervención.

- Esta investigación educativa tiene que estar también en manos de profesores para reducir la distancia entre especialistas y docentes. En la mayoría de las ocasiones son los especialistas los que estudian la acción en el aula - en la que no participan permanentemente - y donde se desempeñan los docentes, construyendo la acción pero sin teorizar sobre ella.

- El espacio en que se mueve el docente, la práctica que construye y el modo de intervenir en esa práctica tiene significado en el doble ejercicio de docencia e investigación.

- Se recupera la importancia descrita por Stenhouse (1987); Schwab; Carr (1996); Kemmis (1988); Freire (1997): el docente investigador de su propia práctica, busca respuestas a situaciones planteadas o produce nuevos conocimientos

En ese sentido se podría conciliar las dos posibilidades: la construcción de conocimientos y la mejora de la práctica educativa. La investigación sirve para entender; en este caso, lo que sucede en el aula. Pero, además, para intervenir colaborativamente provocando mejoras en estos procesos, de modo tal que la desigualdad social y cultural no quede nuevamente legitimada en la escuela.

En otras palabras, la investigación sería un espacio que requiere formación permanente para entender la práctica educativa; y la investigación educativa sería ese motor, esa curiosidad epistemológica (Freire, 1997) que favorece la problematización y la reflexión como prác-

tica compleja y situada en contextos variados, ricos y potentes.

Esta preocupación es histórica (Dewey (1995), Kilpatrick, (1933); sobre todo, por la forma de llevarla a cabo en la búsqueda de la comprensión e intervención en las prácticas de educar. La etnografía ha sido un modo de generar intervención y cambio. Guber (2001) describe a la etnografía en su triple acepción de enfoque, método y texto.

Como enfoque, la etnografía es una concepción y práctica del conocimiento que busca describir y comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros. Es un método abierto de investigación que permite expresar en palabras y en prácticas el sentido de lo cotidiano. Este trabajo de campo requiere un investigador que cuestione sus propias certezas y que muestre disponibilidad en entender la realidad en palabras no propias. Esta interpretación del investigador da cuenta de cómo los actores atribuyen sentido y construyen significado. Como texto es la resultante interpretativa de la relación entre teoría y práctica, mediada por los datos etnográficos.

Esta búsqueda orientada por la indagación interpretativa analiza cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con otros sujetos. Para ello es indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de sus acciones (Erickson, 1986; Woods y Hammersley, 1977). Las investigaciones etnográficas recogen esta nueva filosofía interpretativa y reestructuradora de la realidad. En el ámbito educativo, -señalan Goetz y LeCompte- el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente. Para ello se deben aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible. Éstos serán interpretados para poder comprender e intervenir en los contextos donde tienen lugar las diversas interacciones y significados de los escenarios escolares. En la medida en que esta lectura nos proporciona reconstrucciones de los contextos culturales, significados y creencias de los participantes, facilita la comprensión del otro. Sólo con esta disposición es posible obtener estructuras de significado construidos socialmente.

Eisner (1998) señala que los hechos nunca hablan por sí solos, sino que requieren interpretación. Ésta es posible con un estudio cualitativo porque sostiene un enfoque naturalista, no manipulativo, en el cual los investigadores observan, entrevistan, describen, graban, interpretan y valoran a los grupos según sus propias formas de funcionar. La persona del etnógrafo es concebida como un instrumento (Woods, 1993); por lo que no se trata de examinar conductas sino de percibir su presencia e interpretar su significado. El carácter interpretativo trata de justificar y explicar aquello de lo que se ha informado para descubrir, debajo de la conducta manifiesta, el significado que los hechos tienen para quienes lo experimentan. En este sentido las estructuras teóricas y las herramientas conceptuales de las distintas disciplinas ayudan en la construcción de significados; y esto implica la búsqueda de formas múltiples de evidencia.

En la medida en que se puede desocultar y entender significados construidos se activa la investigación como ejercicio de poder, de tal manera que se devuelve el poder a los sujetos que intervienen, constituyéndose en una práctica política. Poder de apropiación de un conocimiento para transferirlo; poder de entender la propia práctica educativa para modificarla; poder de construir conocimientos que acerquen la cultura experiencial y la crítica; poder de reestructurar el propio pensamiento, las propias acciones.

La posibilidad de reestructurar el propio pensamiento: las autocomprensiones de los sujetos

La investigación educativa favorece la reconstrucción del propio pensamiento, ayuda a desocultar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan la práctica de los profesores. Se puede generar herramientas en manos de los docentes devolviéndoles la calidad

de investigadores. En este sentido, la investigación educativa contribuye a vincular la teoría y la práctica y reduce la brecha que se genera entre docente e investigador.

La actividad educativa, el trabajo áulico no presenta realidades tan predecibles y con problemas tan organizados como nosotros ofertamos –desde una racionalidad instrumental- a nuestros alumnos. La práctica no es tan ordenada como la planificación lo supone. Es problemática, contradictoria e indefinida y exige de parte de los involucrados toma de decisiones y responsabilidades distintivas. Kemmis (1990) asegura que la práctica no puede entenderse sin hacer referencia a las autocomprensiones de los que la ejercen. La teoría y la práctica, el pensamiento y la acción deben ser entendidos en términos de “procesos públicos” (Kemmis, 1990:29) y esto implica considerarlos en términos de relaciones sociales y estructuras sociales: los roles, las responsabilidades, la división del trabajo y las diferencias en las funciones deberían explicitarse. Si pudiéramos esclarecer cuáles prácticas se están teorizando, cuándo y por qué “descubriremos que esa teoría y esa práctica no pueden separarse. Es siendo teorizadas que las prácticas tienen sentido (como prácticas de cierta clase), y es siendo practicadas que las teorías tienen importancia histórica, social y material. La teoría no consiste solamente en palabras y la práctica no es solo mudo comportamiento; la teoría y la práctica son mutuamente constitutivos uno de otro” (Kemmis, 1990:31)

La investigación educativa permite entender la práctica. Investigar las comprensiones de los actores sociales les devuelve poder instituyente para generar transformaciones en el aula como resultado de convertir el aula en un contexto de investigación y evita la repetición ciega de las prescripciones curriculares que le restan autonomía.

A modo de ejemplos se proponen tres ámbitos de investigación generados a partir de interrogantes críticos entre profesores: el aprendizaje y las concepciones personales de los alumnos; la evaluación desde las representaciones de los profesores y los saberes que no se cuestionan en los libros de texto.

El aprendizaje y las concepciones personales

Dice André Giordan (2006) que aprender es un proceso complejo, dado que apropiarse de un nuevo saber es integrar nueva información, saberes, datos a una estructura de pensamiento ya existente y que hace de barrera. La cuestión es cómo hacer entonces esta integración sin deformar la estructura previa. Esta transformación nunca es inmediata; es siempre el resultado de un proceso de interacción entre elementos preexistentes -las concepciones de quien aprende- e informaciones inhabituales aportadas por la situación de aprendizaje.

“Cuando un individuo aprende no llena jamás un vacío sino que sustituye poco a poco representaciones intuitivas que expresan la visión que los alumnos e, incluso los adultos, tienen del mundo que los rodea. Estas representaciones son traducciones particulares de la realidad que no resultan de un análisis riguroso: son imágenes que se apoyan en analogías artificiales en la que los términos no se definen de forma unívoca y que son difícilmente comunicables y modificables” (Giordan, 1987, 105).

Se aprende, entonces, “agitando” las concepciones que cada uno tiene en la cabeza. Construcción y deconstrucción son entonces dos caras de un mismo desarrollo. Los datos nuevos deben interferir con el sistema de pensamiento para reorientarlo, reorganizarlo. Sin embargo, en el aprender no todo es puramente cognitivo. Lo afectivo, lo cognitivo y lo metacognitivo (el sentido) se encuentran íntimamente ligados, en un contexto y en un entorno sociocultural particular.

Estas consideraciones resultan fundamentales al preguntar por los aprendizajes y no aprendizajes (Pruzzo, 2008) de los alumnos. Sólo a través de la reflexión activa de la ense-

ñanza y de la evaluación, como proceso de investigación, se puede ejercer custodia sobre las concepciones de los alumnos, que a modo de pinzas obstruyen, facilitan o transforman el aprendizaje.

En una investigación histórica que se sigue desde la universidad se indagan conceptos fundamentales de las distintas disciplinas. Un ejemplo es el de geografía. Se les pide a los alumnos que marquen en un planisferio tres zonas más pobladas y tres zonas menos pobladas; a continuación, se les solicita que justifiquen en cada caso por qué lo son. Más del 90% de los estudiantes de secundario indagados no pueden identificar estas zonas, marcan países y lo hacen señalando como más poblados a los más extensos –por ejemplo- y de allí la mención de Rusia entre ellos. Al momento de justificar las respuestas, sólo un porcentaje mínimo reconoce todas las causas (sociales, económicas, históricas, naturales) que interactúan en la distribución de la población. La mayoría de las respuestas menciona causas sin mencionar factores naturales –los recursos- o bien ni las mencionan. En otras palabras, aunque se haya enseñado y esté prescripto en la currícula desde la primaria, los alumnos no han podido apropiarse de estos conceptos fundamentales de geografía.

Sería fundamental, entonces, poder encaminar la investigación educativa, hacia estos procesos, estas concepciones, estos aprendizajes ¿aprendizajes? ¿no aprendizajes?

Esta investigación se constituye en un espacio para preguntarse sobre cuestiones que suceden todos los días. El aprendizaje de los alumnos está tan naturalizado, que habitualmente no se pregunta por él y, menos aún, por los saberes previos disponibles de los alumnos.

Las representaciones docentes sobre la evaluación escolar

La necesidad política de la investigación educativa también se fundamenta en los cuestionamientos que se generan respecto a las prácticas de evaluar. En este sentido, no se intenta agotar clasificaciones acerca de sus funciones; finalidad, destinatarios, momentos, enfoques, extensión, ámbito, etc. Por el contrario, se propone su análisis desde la construcción del éxito y del fracaso escolar y desde la construcción de representaciones sociales de las que no se tiene registro explícito y a las que no se suele someter a reflexión crítica. En otras palabras, considerar el sentido y uso de la evaluación como instituyentes de las relaciones de poder.

Esta representación del éxito y el fracaso escolar señala la transformación de las diferencias culturales en desigualdades escolares, que son desigualdades reales en lo que respecta al saber y al saber hacer que se valora en la escuela. Éstas no tendrían tanta importancia si la evaluación escolar no las tradujera en jerarquías explícitas que ordenan a los niños en una escala que va desde los “buenos” a los “malos” alumnos. Entonces, la razón por la cual esas jerarquías muestran, ocultan, amplían o reducen las desigualdades reales depende, en gran medida, de los procedimientos de fabricación empleados en la escuela.

“Todo grupo engendra normas de excelencia. Un elevado grado de dominio de una práctica es fuente de eficacia, prestigio, poder, provecho material y simbólico, distinción: los actores sociales que se entregan a semejantes actividades se empeñan, por tanto, en una competencia, más o menos abierta, para conseguir la excelencia” (Perrenoud, 1996:14).

Señala el autor que la excelencia escolar es primero excelencia social y la entiende como una capacidad estable, interiorizada, resultado de un aprendizaje (largo, difícil y no accesible a todos), que requiere poner en práctica conocimientos, técnicas, oficios, sabiduría, etc. y, por eso mismo, implica una asimilación progresiva y paciente. La idea de excelencia pone en juego todo tipo de cualidades: morales o espirituales, cualificaciones técnicas,

gustos y disposiciones, saber teórico y saber hacer. Estas cualidades hacen de la práctica cotidiana un ejemplo a imitar.

Esto significa que existe una práctica ideal -el desempeño esperado, la excelencia- que se presenta como único posible y ordena a los individuos en una clasificación, en una jerarquía, donde los alumnos se ubican en distintos niveles según la cercanía o distancia a la norma de excelencia. Estas jerarquías son intuitivas, comparativas, se constituyen en prefiguración de las jerarquías sociales y son omnipresentes, en tanto los alumnos se comparan permanentemente. Rápidamente “todos” advierten quiénes son los mejores, quiénes están en un nivel alto o bajo. Los juicios de los alumnos están influidos por los del docente y a partir de ellos interiorizan las normas de excelencia. De este modo, estos juicios se imprimen con tanta fuerza que las organizaciones construyen una representación de la realidad y la imponen a sus miembros y usuarios como definición legítima de la realidad.

La excelencia -entendida como imagen ideal de una práctica dominada- manifiesta una competencia, resultado de un aprendizaje que forma parte del capital cultural. Ya sea como ideal o como modelo impuesto, es importante advertir que funciona como referencia común a un grupo. De allí el carácter compartido de la norma, construyendo sentido en cuanto a prácticas comparables. Por ejemplo, si se crea una práctica nueva (una creación artística) un grupo de personas serán los primeros que la emplearán y se presentarán como únicos maestros de la nueva práctica. Si luego, la presentan a otros, otros la imitarán y competirán con los primeros, los creadores. Así, nuevas prácticas dan lugar a nuevos campos de excelencia y se integran a la herencia común, a la cultura compartida. De este modo, aunque no hayan sido practicadas por todos, se tiene una imagen de ellas por la observación y los sujetos compiten en su maestría efectiva. La escuela certifica esa competencia en la evaluación.

La investigación educativa puede ayudarnos a poner foco en qué se evalúa; para qué; qué se indaga cuando se evalúa; qué normas de excelencia subyacen en las valoraciones de la evaluación; quiénes son los mejores alumnos; a quiénes se le pone un 10; a quiénes, un desaprobado; cómo se articulan evaluaciones informales y evaluaciones formales; qué productos o qué elementos se evalúan positivamente de los alumnos; si existen criterios institucionales.

En la investigación en que se ejemplifica la jerarquía de excelencia se pregunta a los profesores quiénes son los buenos y malos alumnos. En ambas caracterizaciones saberes y actitud constituyen un par binómico de sensible diferenciación entre los docentes. Binomio que se mantiene equilibrado, con preponderancia en el manejo de conceptos y procedimientos, en el caso de los muy buenos alumnos, y de fuerte definición actitudinal, en aquellos que no se acercan a las normas de excelencia. La distancia de estos últimos en relación a lo esperado los ubica en un lugar poco expectable de las jerarquías de excelencia.

El conocimiento que circula en el aula

En la búsqueda de la reflexión y la autonomía del profesor, otro fundamento en la investigación educativa es el conocimiento que circula en el aula. Se propone el análisis de los libros de texto a partir de este abordaje cultural y mostrarlo como producto de una cultura social, de una cultura crítica, experiencial y académica. En otras palabras, se considera cuál es el conocimiento que circula en el aula, cuál es su origen, cuáles son las fuentes de conocimiento de los profesores, qué rol le da el profesor al libro de texto. Esos libros ofrecen verdades que se les ha presentado como neutras, verdades que no pueden discutirse, verdades que se presentan garantizadas desde el principio de autoridad del saber científico.

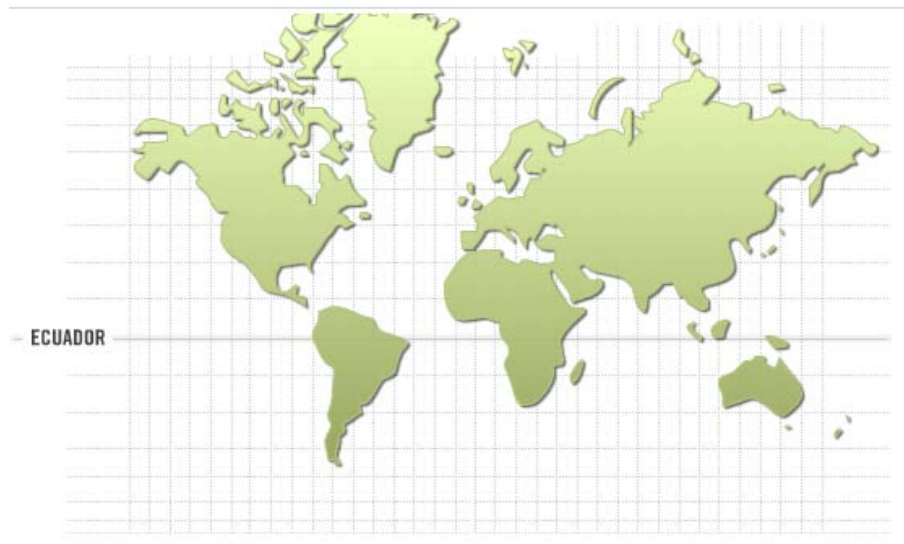
En este caso, se analiza la autonomía del profesor frente a los libros de texto y a las empresas editoriales, pues los textos, en general, son concebidos como una selección de los

contenidos a enseñar, sin función política. En realidad, los textos recogen lo que Williams ha denominado la tradición selectiva, es decir, la selección hecha por alguien y que debe cuestionarse porque los textos no contrastan la teoría con la realidad, pueden no favorecer el análisis crítico, pueden limitar la curiosidad, reducir la enseñanza a lo verbal, fomentar la memorización y la repetición, además de ignorar las ideas previas de los sujetos, los vínculos entre disciplinas, etc.

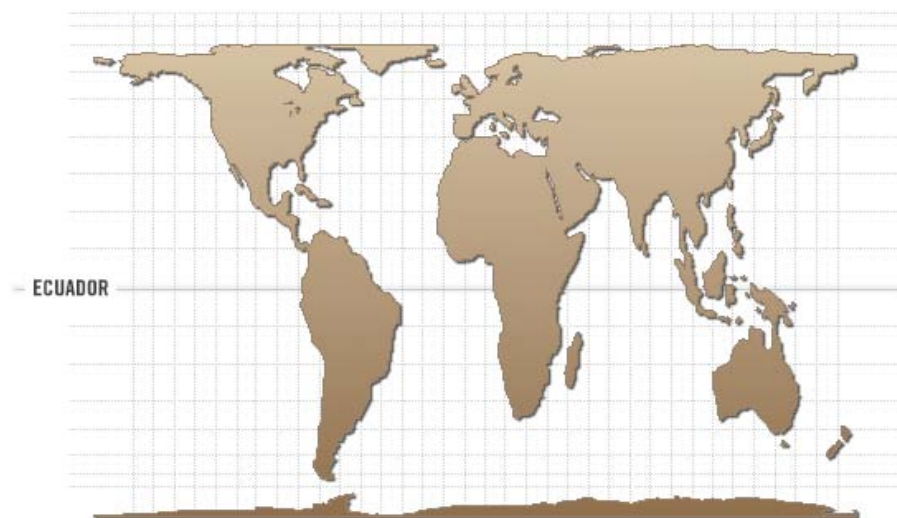
Jurjo Torres señala en el texto *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*, un claro ejemplo del sentido hegemónico del saber y de allí la necesidad de entenderlo como capital cultural y de bien de mercado. La pretensión de neutralidad y objetividad cubre simulaciones, deformaciones, sustituciones, entre otras.

El mundo visto por Mercator, elaborado en el siglo XVI que sigue siendo la visión más recordada por la mayoría de las personas y el silencio de la proyección Peters (1977) que pone en discusión la representación más hegemónica conocida.

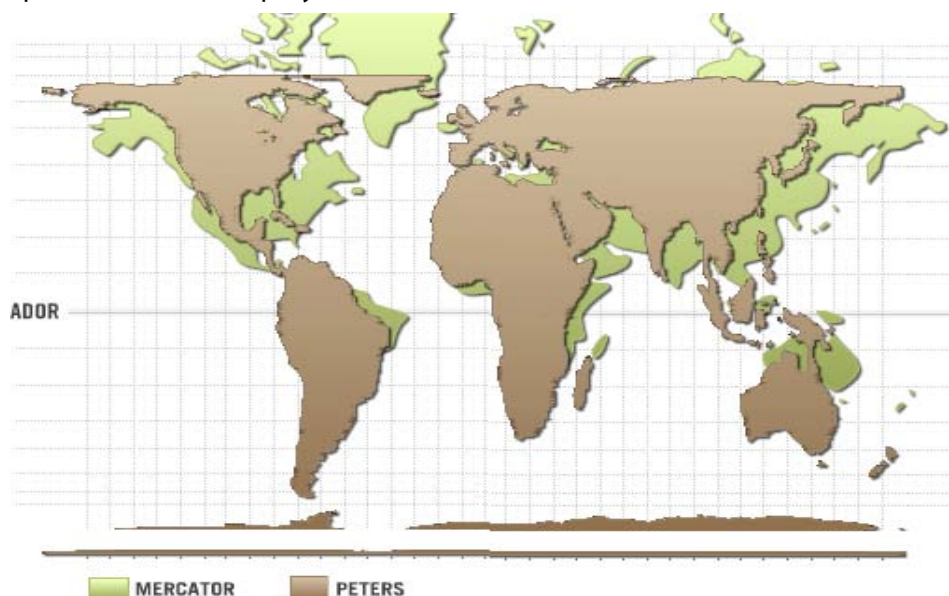
Proyección de Mercator



Proyección de Peters



Comparación de ambas proyecciones:



En el análisis pueden advertirse distintas cuestiones, por ejemplo:

Al ver este mapa se creería que India tiene 3,3 millones de km² y Escandinavia 1,1 millones de km².

América Latina parece más pequeña que Groenlandia: en realidad es 9 veces más grande: 17,8 millones de km², contra 2,1 millones de km².

Respecto al Ecuador, un tercio de la superficie del mapa está destinada al hemisferio Sur, mientras que dos tercios se destinan al hemisferio Norte.

Respecto a Europa y América Latina, Europa parece aquí más extensa que América Latina. Cuando ella es en realidad casi la mitad de pequeña: Europa cuenta con 9,7 millones de km² y América Latina 17,8 millones de km².

Sería ingenuo el análisis de libros de texto si no se explicitara que traducen una política cultural que da cuenta de cuál es el conocimiento valorado por el grupo social al que representa. Por lo tanto, hay detrás de los libros de texto también una visión de la cultura y, principalmente, del sentido de la alfabetización.

Cabe preguntarse, entonces, de quién es el conocimiento que más valor tiene y quién puede imponerlo como socialmente legítimo en las escuelas. Estos interrogantes nos ayudarían a pensar que son producto de unas complejas relaciones de poder y desestimar la presunción de la existencia de un conocimiento neutral: contienen directos mensajes sobre lo legítimo y verdadero, la cultura, las creencias y la moralidad. Este conocimiento oficial (Apple, 1993) que se presenta como representativo de los pueblos, las etnias, los géneros, las religiones, en realidad, esconde miradas monolíticas. No son sólo creaciones culturales que distribuyen capital cultural; son, también, mercancías.

Respecto a esta dimensión se ha analizado que el conocimiento valorado en los textos niega el conflicto. Se puede enriquecer la investigación educativa acerca del currículum editado con el análisis de los saberes valorados o desoídos en los libros de texto. En este sentido, es frecuente que estén ausentes las voces de mujeres, niños, pobres, discapacitados, etc.

Entonces, pensar la práctica educativa, lo cotidiano de la organización en el aula, la enseñanza, el aprendizaje, los conocimientos que allí circulan podría ser una práctica política que nos permita comprender los cambios que se necesitan y provocar una mejora.

A modo de cierre

Hemos partido de la ubicación de la investigación educativa como un modo que permite interpretar para comprender y comprender para intervenir. En ella las autocomprensiones de los sujetos son fundamentales y de allí que se destaquen las decisiones tomadas por los profesores en relación a la concepciones personales de los alumnos, el significado y sentido de la evaluación, la concepción de conocimiento, los temas enseñados en las clases, las fuentes de información y principalmente la depositación de la autoridad en los libros de textos.

Stenhouse asegura que "el objeto de la investigación educativa consiste en desarrollar una reflexión atenta con objeto de fortalecer el juicio profesional de los profesores" (1987:175)

El juicio del profesor se favorece desde a investigación educativa porque se encamina a:

- una mejor comprensión de los docentes-investigadores de sus propias concepciones de educación; enseñanza, evaluación.
- la promoción de espacios de comprensión y de transformación en búsqueda de mejora
 - la colaboración entre investigadores y profesores
 - la reducción de la brecha entre formación universitaria y práctica profesional en el aula
 - la garantía del más absoluto respeto e intimidad de la investigación.
 - un conocimiento más relevante de la realidad escolar, la detección de dificultades y la ayuda en la toma de decisiones.

La investigación educativa se convierte en un recurso formativo del profesor. Un profesor crítico y reflexivo que sea capaz de develar los currícula ocultos, es decir, de evitar la transmisión implícita de conocimientos que sólo sostiene valores más acordes con los intereses de determinados grupos dominantes y partir de allí recuperar voces desoídas, reducir la exclusión, y entender la escuela como espacio de posibilidad y mejora.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1999) La miseria del mundo. México, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carr, W. (1996), Una Teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica, Madrid, Paideia-Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988), Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado, Barcelona, Martínez Roca.
- De Souza Minayo, María Cecilia. (1997) El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud. Buenos Aires: Lugar, 1997.
- Di Franco, M.; Siderac, S. y Di Franco, N. (2004). La autonomía del profesor frente al currículum. Congreso Enseñanza de la ciencia. Universidad de la República, Uruguay. Publicación electrónica.
- Di Franco, M.; Siderac, S. y Di Franco, N. (2004). El currículum enseñado y el lugar del conocimiento. Anuario. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. Santa Rosa, Año VI, N° 6
- Dewey. J. (1995). Democracia y educación. Ediciones Morata.
- Freire, Paulo. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI.
- Eisner, E. (1998) El ojo ilustrado. Indagación y mejora de las prácticas educativas. Barcelona, Paidós
- Guber, Rosana. La etnografía. Método, campo y reflexividad. (2001) Buenos Aires. Norma, 2001. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa
- Goetz, J. y lecompte, M. (1988). Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa.

Madrid, Morata.

Guba, Egon y Lincoln, Ivonna (1998). "Competing Paradigms in Investigación Cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, I. (EDS) The Landscape of Qualitative Research.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994), Etnografía. Métodos de Investigación, Barcelona, Paidós.

Kemmis, S. (1988). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata.

Kilpatrick, W. (1933). The educational frontier [La frontera de la educación] (en colaboración con otros). Chicago, Illinois, University of Chicago Press.

Pérez Gómez, A. (1998), La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.

Pérez Serrano, G. (1994) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid, Muralla.

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata.

Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Morata.

Torres Santome, J. (2000). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid, Morata.

Williams, R. Marxismo y literatura. Península, Barcelona.

Woods, P. (1993). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Paidós /MEC.

Zizek, S. El sublime objeto de la ideología. Siglo XXI



SEMINARIO

ELISA SPAKOWSKY

Maestra Normal Nacional, Profesora Nacional de Jardín de Infantes y Licenciada en Ciencias de la Educación (U.B.A). Magíster en Metodología de la Investigación Científica (Universidad Nacional de Entre Ríos). Adjunta en Pedagogía y Metodología de la Investigación de la Licenciatura en Educación Inicial (Universidad Nacional de Luján) y en Metodología de La Investigación Educativa II en el Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Nivel inicial y EGB 1 y 2 (UNLPam). Dicta el seminario: "La evaluación en el Nivel Inicial" en la Especialización Principal de la Educación Infantil (UBA). Actualmente es Directora de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires. DGC y Educación. Autora de Documentos, artículos, capítulos en Educación Inicial en revistas especializadas en educación. (correo electrónico: elisa_spakowsky@yahoo.com.ar)

La función de investigación en los institutos superiores de formación docente: relatoría de una construcción colectiva

Durante la segunda mitad del año 2006 y el primer cuatrimestre del 2007 y con la participación de diferentes representantes de los Institutos Superiores no Universitarios de algunas localidades de la provincia de La Pampa como: Santa Rosa, Gral. Pico, Macachín, General Acha, Colonia Barón y San Martín, se realizó en la ciudad de Santa Rosa un seminario de capacitación vinculado a la problemática de la investigación evaluativa que se denominó: "Investigación Evaluativa y Autoevaluación Institucional"

En el momento del desarrollo del mismo que fue propuesto por el equipo del Área de Formación Docente del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa, algunos Institutos Superiores estaban dedicados tanto a la formación docente como a la capacitación, otros, a la capacitación y a la investigación y finalmente otro grupo a la investigación y a la extensión. Los campos de formación en los que incursionaban dichas instituciones son: la formación docente en EGB e Inicial, la Educación Física, la Educación Artística y la Tecnología Aplicada. Aquellos que se dedicaban a la Capacitación ofrecían Postítulos en diferentes temáticas educativas. Dichas instituciones en su mayoría son de gestión oficial y una sola de gestión privada. Entre los participantes al seminario contamos con profesionales que ocupaban en ese momento el cargo de directivos, de docentes de diferentes campos de conocimiento y con diferente titulación, de coordinadores con diferentes tareas y responsabilidades.

Cabe destacar que al comenzar el seminario no todos los Institutos estaban transitando por las mismas fases de conocimientos sobre metodología de la investigación científica, ni de producción en relación a la investigación social y educativa; ya que a la hora de iniciar el seminario cada contexto institucional manifestó tener diferentes experiencias y producciones en investigación. En algunos pocos casos ya se llevaban a cabo la tarea de investigación con producción de diseños y trabajos de campo. En otros, la mayoría, el espacio del seminario era la oportunidad de iniciar ese trabajo. No sólo en relación a los conocimientos sobre metodología de la investigación científica, sino también a las motivaciones personales y profesionales, los puntos de partida también eran diferentes. Esta diversidad de situaciones potenció el trabajo colectivo y colaborativo en los diferentes grupos y produjo diferentes resultados no sólo en la lectura y comprensión de textos específicos, sino en las producciones concretas respecto al

diseño de las investigaciones.

Como algunos grupos hacía tiempo que estaban constituidos como tales y realizaban tareas de investigación con algunos proyectos ya finalizados y otros en danza; y otros grupos recién se iniciaban en esta experiencia, el desafío fue presentar la tarea de modo tal que cobrara un sentido particular en cada grupo, en particular y sobre todo para quienes ya estaban incursionando en la apasionante tarea de investigar. Sin embargo para quienes tenían cierta experiencia, el seminario fue también una buena oportunidad de convertirse, en un espacio de reflexión sobre la tarea de investigación realizada y una etapa de construcción de nuevos conocimientos y acuerdos necesarios para llevar a cabo dicha tarea que en ocasiones y por falta de espacios de reflexión se torna mecánica y monótona. Quienes se dedican a la investigación tienen que reconocer en primer lugar y sobre todo que en un proceso de investigación nunca está ni todo dicho, ni todo cerrado; ya que sólo esa creencia juega en contra de la profundización en el campo de la indagación y del acceso a nuevos conocimientos.

La experiencia recabada en este seminario y en muchos otros, nos permite afirmar con bastante certeza que en todos los casos la tarea de investigación, a diferencia de las tareas de formación y/o capacitación es la de mayor preocupación y ocupación ya que provoca cierta incertidumbre y aún muchas resistencias. Seguramente esto es producto de que por un lado “la investigación” como propuesta al interior de los Institutos Superiores en el 2006 era una tarea recientemente conquistada en las instituciones de Nivel Superior No Universitario y por otro, el compromiso y la responsabilidad que sin lugar a dudas genera el hecho de investigar para conocer el propio contexto, genera algunos fantasmas que son las posibles o principales causas de la resistencia.

Finalizado el seminario en junio de 2007, los integrantes que representaban a cada Instituto realizaron en función a sus propios puntos de partida, no sólo avances y/o profundizaciones en los conocimientos a través de la lectura recomendada, sino también progresos en la producción de nuevos diseños de investigación, en las propuestas de intervención en el trabajo de campo y en la sistematización y el análisis de los datos. En algunos casos, finalizado el seminario, se encontraban en la etapa de la construcción del objeto de investigación, tarea que trajo aparejado la necesidad de lectura, relectura e interpretación de la propia realidad institucional. En otros, lograron perfilar el diseño de la investigación e incursionar en el trabajo de campo a partir de la construcción de los instrumentos necesario. Otros, comenzaron a realizar la sistematización de los datos y su análisis arribando a las primeras conclusiones provisorias. Pero en todos los casos, es necesario destacar el entusiasmo y la ocupación que todos los integrantes demostraron por minimizar y/o neutralizar las propias resistencias de los primeros momentos y adentrarse de manera personal y en grupo, en la apasionante tarea de investigar.

El contenido y los avances de las producciones de cada grupo

El equipo del Instituto Superior de Formación Docente Tecnología Aplicada de General Pico, integrado por Fernández, María Noel y Azcona, Laura abordó la problemática de la producción escrita académica de las docentes/alumnos del postítulo. A raíz de una propuesta que hizo la institución y que tenía como objetivo la actualización académica se les pide a las docentes/ alumnas diferentes trabajos de producción académica como parte de los trabajos prácticos. A partir del análisis de estas producciones escritas y de identificar las dificultades que se presentaban en las mismas, es que surge la preocupación en el equipo de analizar la escritura de los docentes. En este sentido el problema identificado se vincula a la necesidad de comprender cuáles son los condicionantes objetivos y subjetivos que inciden en las producciones académicas escritas de los alumnos/as que ya han pasado por

una etapa de formación. En la etapa de finalización del seminario este equipo ya había incurrido en el trabajo de campo y en la sistematización e interpretación de datos a partir del análisis de entrevistas en profundidad, llegando a las primeras conclusiones provisionales.

El equipo de investigación de Bellas Artes de General Pico representado por dos equipos y por algunos integrantes que son parte del instituto de Tecnología Aplicada. Un grupo del Instituto Superior de Bellas Artes (Música y Visuales) coordinado por Alzamora, Sonia se ocupó de conocer cuál es la percepción de los estudiantes de 1º a 4º año y de los docentes de estos estudiantes sobre la formación docente en educación artística. En este sentido la idea fue conocer cuál es la información que poseen los estudiantes respecto de la carrera, los motivos de elección de la misma, la imagen que portan sobre dicha carrera los estudiantes que la eligen, la relación que existe entre la imagen inicial y la que tienen los mismos estudiantes finalizada la carrera, las experiencias que tienen en relación al arte en general y las creencias que tienen específicamente sobre los aprendizajes de las disciplinas artísticas. Finalizado el seminario, este grupo había avanzado en el diseño de investigación, en las propuestas de instrumentos para el trabajo de campo, habían realizado entrevistas en profundidad con alumnos y docentes, desarrollaron grupos de discusión con docentes. En ese momento estaban trabajando sobre la sistematización y el análisis de datos.

Otro grupo, del mismo Instituto (Bellas Artes de General Pico) coordinado por Cusel, Patricia abordó la problemática sobre la lectura que del contexto escolar, al pensar y proyectar sus prácticas, hacen los alumnos de 4º año de los profesorados de ISBA. Aquí el punto medular estuvo dado en la proyección de las propias prácticas y en la comprensión y representación de cómo son los futuros contextos de intervención escolar de los alumnos practicantes al realizar sus prácticas pedagógicas durante la formación inicial. Este equipo trabajó de una forma muy interesante el concepto de contexto ya que en él tuvieron en cuenta tanto el micro contexto de la institución educativa (el aula y la escuela) y el macro contexto representado por el barrio, la población en general. La indagación ahondó en los discursos de los alumnos y en las acciones que concretamente éstos llevarían a cabo una vez que iniciaban sus prácticas.

El equipo de Bellas Artes se completa con: Pechín, Claudia - Forte, Nidia - Azcona, Laura.

El equipo de investigación del ISESS (Instituto Superior de Estudios Sicopedagógicos y Sociales) de Santa Rosa coordinado por Caminos, Gabriela abordó la problemática de la formación docente continua como un desafío en la formación de los docentes y como un espacio del desarrollo de la "flexibilidad crítica". Como consecuencia de ello trabajaron con los docentes que en ese momento estaban realizando el postítulo en dicho instituto. Intentaron conocer cómo se materializa en los procesos de subjetivación de dichos docentes/alumnos que cursan el postítulo, los aportes que el mismo produce en la vida académica, y concretamente hicieron referencia a los procesos de enseñanza que llevaron a cabo en su desempeño profesional. Este equipo es uno de los grupos que promovió la participación de los alumnos en la investigación. Finalizado el seminario habían realizado varias entrevistas en profundidad y estaban dedicados al análisis e interpretación de las mismas arribando a algunas conclusiones provisionales.

El equipo del Instituto Superior de Formación Docente Normal de Santa Rosa integrado por Citizenmaier, Fany - Di Franco, Norma - Flores, Silvia - Santillán, Alicia trabajó recuperando acciones que se habían llevado a cabo en años anteriores en forma sistemática pero no planificada, con la intención de plantear proyectos de investigación. La posibilidad de revisar esas acciones permitió al grupo repensar algunas cuestiones que creyeron relevantes a la hora de plantear la investigación y poner en discusión aquellas cuestiones significativas para el grupo en general y para algunos participantes en particular. Es así como

en una de las integrantes, Di Franco, Norma surge la necesidad de revisar las concepciones que tienen y expresan sobre la carrera docente los alumnos que ingresan a la formación inicial. En este sentido no sólo se recuperaron trabajos realizados en años anteriores por otros grupos como propuesta institucional, sino que se reinició ese año dicho trabajo, con los alumnos que ingresaron a la carrera. Ese trabajo permitió realizar algunas comparaciones e inferir algunas conclusiones provisionales. Además permitió centrar la mirada en la posibilidad de analizar e interpretar las representaciones sociales que de la docencia tienen los estudiantes que ingresan al profesorado para la enseñanza en la escolaridad básica. Como es un trabajo que se inició en el año 2006 además de los 90 protocolos recolectados ese año, se obtuvieron en el 2007, 150 protocolos más, ya que trataron de incluir al total de los alumnos que ingresaron ese año en la carrera de profesorado para la formación básica. El intento fue comprender, en términos de Claude Abric (2001) cuáles son las creencias que constituyen el núcleo duro de la representación y cuáles las que son parte del cordón periférico de las mismas, como parte constitutiva de las creencias que tienen los alumnos sobre el "ser docente" y que se expresan fundamentalmente a través de imágenes (dibujo) y, del discurso escrito. En este sentido, al finalizar el seminario, había perfiladas algunas cuestiones propias del análisis como puntas que se van a ir despuntando a medida que se vaya profundizando la tarea de análisis, comprensión e interpretación.

El equipo del Instituto de Formación Docente de Macachín integrado por Baiardi, Eliana – Díaz, Alicia y Suárez, Carla realizó avances significativos en relación a las discusiones epistemológicas del encuadre teórico y en relación a las categorías teóricas sobre las que centrarían la problemática y la construcción del objeto de investigación. El espacio del seminario les permitió juntarse, discutir, escribir sobre lo discutido, revisar la propia historia de la cultura institucional y de la participación de cada uno en dicha historia. Paulatinamente pudieron ir perfilando aquello que realmente los inquietaba, delimitando de este modo el recorte de la situación problemática. Es así como comenzaron a preguntarse sobre las características del espacio de capacitación que dicha institución proporcionaba a los docentes que se acercaban a la misma. También necesitaron comprender si las ofertas de capacitación satisfacían realmente las demandas del sistema educativo pampeano en general y de los docentes – alumnos en particular. Se animaron además a perfilar los objetivos, a tomar decisiones metodológicas y sobre todo a escribir lo que proponían y comunicarlo a través de un texto académico. Los progresos fueron realmente interesantes.

El grupo de Colonia Barón integrado por Maxenti, Diana – Giusti, Nora se mostró interesado por indagar sobre el estado de situación de la cultura institucional del instituto. La elección de la temática obedeció a la necesidad institucional de contar con información que posibilite la producción de explicaciones sobre la realidad del Instituto de Formación Docente con relación al desarrollo de sus funciones específicas a saber: capacitación e investigación. En este sentido el grupo se propuso comprender el cotidiano institucional y aproximarse en forma rigurosa a los procesos de acreditación institucional, postergados para el año 2007. Las cuestiones básicas que movilizaron la puesta en acción del proyecto planteado por Colonia Barón son: por un lado la necesidad de cumplimentar con los requisitos de la acreditación institucional y por el otro, explorar nuevas formas de "hacer investigación". Se propusieron producir información significativa desarrollando nuevos modos de investigar en los que se entienda a la evaluación institucional no como una acción sujeta a verificaciones y/o a resultados, sino por el contrario, como un proceso centrado en la búsqueda de información, así como en el conocimiento y comprensión de la realidad educativa particular e históricamente situada. La idea central entonces fue conocer los modos de apropiación del Proyecto Educativo Institucional por parte de los integrantes del IFD. Con tal motivo avanzaron en la lectura de bibliografía específica, en la indagación sobre

el estado del arte en relación a dicha problemática, en escribir el problema y los objetivos. También en suma, en escribir un texto académico y animarse a comunicarlo. Situación que mostró una evolución significativa del estado de situación de sus integrantes en relación al punto de partida del seminario.

El Instituto de Educación Física de General Pico cuyo representante fue Acosta, Fernando al momento de llevarse a cabo el inicio del seminario tenía en su haber algunos proyectos de investigación que se fueron desarrollando a lo largo de los últimos años. Este Instituto se involucró en la problemática de la investigación con mucho entusiasmo, al punto que participa y promueve jornadas de reflexión sobre trabajos de investigación de los otros Institutos Superiores de Formación para docentes en diferentes campos de la educación. Dicho instituto en el año 2006 fue sede de dichas jornadas. En este seminario se produjo un avance significativo en relación a la elaboración del diseño de investigación sobre la problemática de la identidad de la formación docente de los profesores de educación física y sus prácticas. En este sentido hay un interesante desarrollo en relación a la construcción del diseño y de las decisiones metodológicas, así como de la producción teórica en relación a las definiciones conceptuales de las categorías teórica seleccionadas.

El grupo del Instituto CREA integrado por Machado, Susana – Vicente, Ana Lía – Muñoz, Adriana ha promovido un espacio de discusión entre sus integrantes y en dicho proceso se produjeron una serie de reflexiones que permitieron revisar algunas cuestiones que se consideraban sustanciales y que nunca habían sido develadas al menos en forma explícita entre los integrantes. El espacio del seminario les abrió la oportunidad de entablar las interacciones necesarias para sistematizar las preguntas y pulir algunos problemas posibles que reflejen los intereses y las necesidades del grupo en ese momento, con el firme propósito de sentir como necesario la puesta en acción de un proceso de investigación a corto plazo, para lo cual en el instante de finalización del seminario estaban perfilando algunas cuestiones de interés que se animaron a comunicar a través de un texto académico.

Por su parte el grupo del Instituto Estrada de San Martín integrado por Falciola, José María (Pepe) – Vigna, Marta – Thomas, Lucía con motivo de iniciar la indagación comenzó dicha tarea seleccionando bibliografía vinculada al campo de mayor interés para ellos en ese momento. El recorte elegido centró la problemática en la Formación Docente y en los procesos de actualización y capacitación. Dicho interés fue producto de la función que desarrolla el instituto Estrada, que es la de Capacitación Docente. El punto de partida para este grupo se centró fundamentalmente en la necesidad de conocer qué cambios se produjeron en las instituciones educativas cuyos docentes habían participado de los cursos de capacitación que el ISFD de General San Martín había ofrecido a los profesionales de la zona de influencia. Existía un fuerte convencimiento de que era necesario profundizar en el conocimiento sobre los cambios en las concepciones teóricas y en las prácticas docentes de los profesionales que realizaron dichos cursos a través de las propias vivencias de los capacitados.

Finalmente el grupo de General Acha integrado por Marticorena, María de los Ángeles – Lorenzo, María Cristina decide después de interesantes discusiones entre sus representantes, centrar el trabajo de investigación en uno de sus programas de extensión comunitaria relacionado a los “Talleres de apoyo escolar” Este recorte resultó altamente significativo ya que ofrecía la oportunidad de abordar el problema en dos dimensiones a saber: 1) en la propuestas pedagógicas que los docentes egresados del ISFD hacen a los alumnos que forman parte del taller y 2) cuáles son los logros escolares de los alumnos posteriores a que concurren a dichos talleres. Pensar en estas categorías trajo aparejadas cuestiones epistemológicas que promovieron discusiones teóricas, lecturas de textos, idas y vueltas en las preguntas y repreguntas, en el planteo del problema y de los objetivos. Sin embargo en

dichas acciones fueron alimentando el entusiasmo, el compromiso personal como parte del grupo y la profundización de la lectura al calor de las discusiones, permitió ir esbozando y definiendo sin prisa pero con pausa, el recorte del problema, el planteo de los interrogantes, el diseño del objeto de la investigación, la enunciación de los objetivos, la selección de las dimensiones de análisis, de las unidades de análisis y algunos instrumentos. También se animaron a comunicarlo a través de un escrito académico.

Para finalizar quisiera agregar que en el contexto de la investigación existen principios y normas que se agrupan además de los principios metodológicos, en principios axiológicos y deontológicos, es decir éticos. Los cuales buscan un equilibrio entre los derechos de los sujetos y los beneficios de la construcción de conocimiento científico sobre alguna porción de realidad social. En este sentido es necesario tener en cuenta ciertos criterios sobre qué acciones son correctas y cuáles incorrectas con el fin de proteger a los sujetos frente al modo en que se aborda el trabajo, se recoge la información, se utilizan los datos y se los socializa. El seminario también fue una buena oportunidad para que los participantes comprendan estas cuestiones de particular importancia vinculadas al consentimiento informado de todos los agentes de la institución que participaron en el diseño y la puesta en marcha del proceso de investigación evaluativa. Por lo que podemos afirmar que dicho proceso es político, epistemológico y ético que requiere de preparación y pasión para ser materializado en acciones concretas.



ARTÍCULOS

Propiciar la retención de los alumnos ingresantes al CREA

María Inés Poduje, Rosa Sotelo, Mónica Marsal, Valeria Rainburn, Graciela Pascualetto y Juan C Franco

Instituto Superior de Formación Docente Centro Regional de Educación Artística
Almirante Brown y 1° de Mayo, Santa Rosa, La Pampa

Resumen

Se trata de un proyecto tendiente a contribuir a la retención de los alumnos ingresantes de las tres orientaciones de los profesorados de Arte del CREA¹, Profesorado de Artes en Música, en Artes Visuales y en Artes en Danza. El mismo tiene un doble propósito: por un lado conocer las dificultades que presentan las/los ingresantes para apropiarse y relacionar contenidos de las asignaturas del plan de estudio, desde la palabra de las/los alumnas/ y de las/los docentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y, por el otro, brindar estrategias que contribuyan a revertir esta situación, tratando de propiciar el desarrollo de habilidades necesarias para interpretar textos, relacionar, conceptualizar, expresarse y resolver problemas en los distintos campos de formación. Este proceso apunta al ejercicio de la autoevaluación que permita mejorar la calidad de los aprendizajes y producir dispositivos de apoyo que ayuden a transitar el ingreso y continuidad en la educación superior en condiciones más favorables.

Palabras Clave

- retención
- representaciones educación superior
- enseñanza
- aprendizajes significativos
- autoevaluación

Introducción

El ingreso al nivel superior representa para los estudiantes el encuentro con un mundo nuevo en el que los saberes que se proponen y las prácticas que se realizan son diferentes a las vivenciadas en el nivel medio o polimodal, sin que medien instancias de articulación con esa realidad que se inaugura en el inicio del Profesorado.

Por otra parte, los ingresantes no siempre efectúan una elección genuina de la carrera pues a veces la decisión depende, entre otras cosas, de las ideas que poseen acerca de la institución formadora, de las posibilidades económicas del grupo familiar, de motivaciones que suelen no ser unívocas y del imaginario popular acerca de la profesión para la que se forman.

Dicho imaginario es portador de supuestos según los cuales la formación en disciplinas artísticas es más sencilla que la formación en disciplinas científicas, por lo cual llegar a ser profesor/a de música, danzas o artes visuales resultaría más fácil que ser profesor/a de biología, matemática o historia. Además, ciertas representaciones que ligan el quehacer artístico y la creatividad a la posesión de dones innatos, favorecerían la desvalorización de la formación académica, como también, los supuestos sobre el carácter práctico de estas

1 Instituto de Formación Docente de Nivel Superior, conformado por los Profesorados de Artes en Música, en Artes Visuales y Danza. Creado en el año 1999 por Decreto N°258/99, se ha previsto que cumpla con las funciones de formación docente, investigación y extensión. Inicia la función de formación docente en el año 2005.

especialidades, restando relevancia a los conocimientos teóricos.

Los factores y representaciones mencionados se conjugan con las particularidades del proceso de socialización y con el capital cultural de los/as alumnos/as que también difieren según su procedencia socioeconómica y sus trayectorias escolares previas, y con las modalidades propias de las culturas juveniles, fuertemente influenciadas por los medios de comunicación y las tecnologías informáticas que están produciendo formas de percepción y conocimiento diferentes a las de la cultura letrada moderna.

La lectura, la comprensión, la reflexión, por nombrar algunas operaciones cognitivas, demandan atención y concentración en la tarea, dejando de lado otros estímulos. En cambio, la profusión de imágenes y sonidos propios de la cultura electrónica atrae desde múltiples medios (TV, computadora, celular, MP3, etc.) muchas veces al mismo tiempo y en forma simultánea con otras actividades: estudiar, por ejemplo, lo que promueve atención fugaz, lábil, dispersa; es decir, lo contrario de lo que exige el estudio.

No obstante las mutaciones culturales y los cambios en los procesos de subjetivación y cognición de las generaciones nuevas, como profesores esperamos encontrarnos con los/as alumnos/as "ideales" de la tradición moderna: con saberes previos pertinentes para el aprendizaje a realizar, concentrados, voluntariosos y aplicados.

Cuando la realidad desmiente estas representaciones sobre el/la alumno/a ideal, notamos que nuestros recursos como docentes son insuficientes o poco adecuados para brindar soporte al proceso de enseñanza y aprendizaje, fundamentalmente en aquellas asignaturas de la formación artística o pedagógica que requieren capacidades de lectura, interpretación, síntesis, fundamentación y juicio crítico.

En relación con estos factores, el problema a investigar consiste en el conocimiento y análisis de las dificultades que presentan las/los alumnas/os que ingresaron en el año 2008 al IFD CREAr, desde dos miradas, la de los ingresantes y la de los docentes. Así, desde este conocimiento, proponer estrategias que ayuden y promuevan condiciones más favorables para la enseñanza y los aprendizajes, favoreciendo la retención de los estudiantes en la institución.

La problemática de la deserción en el nivel superior, sea universitario o no universitario, es un tema actual que ha motivado en diversas instituciones el análisis de los factores causales que intervienen en esta situación. Las Universidades -entre ellas la Universidad Nacional de La Pampa- han iniciado contactos con áreas de los Ministerios de Educación para establecer estrategias de articulación entre los niveles medio y superior. Pero, mientras tanto, las/los ingresantes que llegan a este nivel, y en este caso al Instituto de Formación Docente CREAr, se encuentran con dificultades para integrarse a los requerimientos que exige la educación superior.

El análisis de estas dificultades plantea interrogantes sobre cuáles son los factores que obstaculizan el proceso de apropiación de contenidos y metodologías de aprendizaje por parte de las/los alumnas/os. Y si además de estas carencias que pueden derivar de su biografía escolar, no están interviniendo representaciones relacionadas con lo artístico y con la formación docente de nivel superior en la especialidad artística. ¿Les cuesta apropiarse de saberes disciplinares por no haber logrado ciertos aprendizajes básicos en forma significativa en niveles anteriores? ¿Qué dificultades atraviesan al transitar esta nueva instancia educativa? ¿Qué representaciones intervienen al momento de apropiarse de distintos conocimientos? ¿Qué jerarquía le otorgan a los "teórico" y a lo "práctico"? ¿Cuál es su imaginario acerca del arte y de la educación superior?

Además de estas representaciones, resulta importante conocer las que poseen las y los docentes sobre la enseñanza artística, las características de los estudiantes y el proceso de enseñar y aprender. ¿Cuál es su imaginario sobre el/la "alumno ideal"? ¿Qué

dificultades han observado en las/os estudiantes en la apropiación de contenidos y en la expresión personal? ¿De qué manera desarrollan sus clases? ¿Han realizado cambios de estrategias? ¿Cuáles? ¿Qué representaciones de las y los alumnas/os acerca del arte, de la educación, del artista y del docente creen que intervienen en el proceso de aprendizaje?

Producir información actualizada y contextualizada, fundamentalmente a partir de una autoevaluación que tenga en cuenta el desempeño de las/los alumnos, las prácticas docentes, la utilización y calidad de materiales de estudio y la posibilidad de incorporar nuevas tecnologías, permitirá proponer a la institución espacios de trabajo en común que tiendan al mejoramiento de la calidad educativa.

Hipótesis

Las hipótesis que nos planteamos y que guiaron el Proyecto fueron las siguientes:

- La representación inicial de las/los ingresantes al IFD CREA es que el tránsito por el nivel superior requiere de condiciones académicas similares a las vividas en el cursado del nivel medio.
- La percepción de los/as alumnos/as acerca de la institución CREA se vincula con la enseñanza artística más que con la formación de docentes en arte.
- Las representaciones de los docentes sobre el/la “alumno/a ideal” interfieren en el proceso didáctico y limitan la posibilidad de formular variadas estrategias de enseñanza a fin de contemplar la diversidad de alumnos/as que concurren a la institución.
- En el imaginario social permanece la idea de que la formación de profesores en arte no requiere rigor académico.
- Los alumnos ingresantes mejoran la calidad de los aprendizajes a partir de una intervención docente que contemple sus características reales.

Objetivos

Favorecer la retención, rendimiento y promoción de las/los alumnas/os del Instituto de Formación Docente CREA de la provincia de La Pampa.

Analizar las dificultades percibidas por alumnas/os y profesoras/es durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en los inicios del profesorado.

Conocer las representaciones de las/los alumnas/os y de las/los docentes acerca del arte y de la formación docente en especialidades artísticas.

Revisar y mejorar las prácticas pedagógicas en el Instituto de Formación Docente CREA para favorecer la trayectoria educativa de los estudiantes.

Breve descripción del estado de arte

Este proyecto propicia fortalecer los procesos pedagógicos que se desarrollan en el ámbito del IFD CREA a fin de intervenir en situaciones de vulnerabilidad educativa, tomando en cuenta el eje pedagógico que define la especificidad de la institución escolar y que puede contribuir a superar situaciones de desigualdad socio-educativa.

Frente a situaciones de vulnerabilidad social, las instituciones pueden perder su capacidad de atender la problemática pedagógica para procurar respuestas pertinentes, sobre todo porque este impacto desorganiza y puede debilitar las condiciones para operar sobre la realidad. En este sentido las/os docentes pueden funcionar “cumpliendo” con los objetivos pautados, pero sin poder ofrecer aquellas herramientas válidas que le permitan a todas/os la adquisición y socialización de los conocimientos.

Litwin (2006; 64) considera que las instituciones deben reorientarse con el objeto de fortalecer la vida institucional permitiendo que se instalen prácticas de mejoramiento

to, y resulta para ello importante recuperar el sentido ético de la autoevaluación, que permite iluminar cuestiones de la institución que se desconocen. Como parte de esas propuestas de autoevaluación se deberían realizar los cambios necesarios que renueven los diseños y la oferta educativa de las instituciones. En el caso de la formación docente, tienen potencialidad para constituirse en motores del reconocimiento y análisis de los conocimientos relevantes tanto desde lo disciplinar y lo social e integrarlos a la formación de los futuros docentes. Esto favorecería los procesos de revisión continua que provoca la innovación curricular, recuperando las posibilidades institucionales y las necesidades locales que lleven a la formulación de propuestas más audaces, flexibles, creativas y desafiantes en las aulas.

Las propuestas pedagógicas en las que participan los futuros docentes deben ser en sí mismas búsquedas creativas en torno al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, en las que estarán presentes situaciones de formación en contextos de vulnerabilidad y el empleo de nuevas tecnologías para dinamizar el proceso educativo.

Para procurar condiciones que conduzcan a los cambios planteados, se hace necesario considerar las percepciones y representaciones que poseen las/los alumnos y las/los docentes sobre las formas de apropiación de los contenidos durante el primer año de la carrera. En la percepción que los sujetos tienen de sí mismos y de los otros, en tanto hombres o mujeres, se entrecruzan creencias de un marco de referencia más amplio. Los sujetos se socializan en grupos, abordan la realidad inmediata desde determinadas representaciones o de un conjunto de percepciones sobre los eventos cotidianos. En la base de esas percepciones se encuentran valores, creencias y conocimientos que se han ido materializando en un contexto cultural particular que las mediatizan.

Estas categorías de pensamiento permiten dar un sentido a la realidad inmediata y guían además comportamientos. Las representaciones constituyen conglomerados de creencias que se cristalizan en imágenes y actitudes. Circulan en determinados grupos y no son universales. (Moscovici, 1985) El sujeto está sujetado en la red de la reproducción social. Es producido histórica y socialmente de modo dialéctico, y es productor de prácticas históricas y posibilidades de transformación (Pêcheux, 1975; 234).

El imaginario sobre la educación está colmado de representaciones, algunas de las cuales fueron impactadas por las propuestas de transformación pedagógica del Siglo XX, mientras que otras permanecen aferradas a la tradición. Las carreras de formación docente siguen siendo pobladas sobre todo por mujeres quienes perciben en esta profesión una posibilidad de desarrollo profesional en ámbitos históricamente asignados a las mujeres (ama de casa, madre, enfermera, secretaria, docente) sin dejar de lado que en la educación moderna, en el Virreinato del Río de la Plata y en los albores de nuestra Nación, era bien visto que las mujeres cultivaran alguna disciplina artística.

Por otra parte y a pesar del surgimiento en el siglo anterior de diversas carreras universitarias/terciarias (Periodismo, Diseño, Relaciones Públicas, Informática, etc.) subsiste en el imaginario público una suerte de jerarquización que otorga mayor prestigio a las vinculadas con las ciencias exactas y naturales y, últimamente, con las nuevas tecnologías. Según estas representaciones los profesados y, entre estos, los relacionados con especialidades artísticas o artesanales, tendrían menor reconocimiento y, supuestamente, requerirían menos estudio, esfuerzo y voluntad pues el imaginario sobre lo artístico pareciera seguir atravesado por la preconcepción del artista como "genio" y/o por la idea del predominio de la práctica sobre la teoría.

La antinomia teoría-práctica persiste también en las representaciones de alumnas/os y docentes quienes en su manera de valorizar las asignaturas, los contenidos, el tiempo que se les dedica, las actividades que se realizan y el modo en que se evalúan, expre-

san una posición frente a la importancia de unas y otras. A pesar de los siglos de esta antinomia y de las propuestas pedagógicas de articulación que siempre se realizan, ya sea por la ideología, la formación epistemológica y disciplinar, ya sea por la perspectiva que se va adquiriendo a través de la experiencia, las posibilidades de conjugar estos aspectos del conocimiento, sigue siendo un desafío para la formación de profesores en general y para la formación en especialidades artísticas en particular. (Davini, 2005: 117).

En otro orden y con respecto a la socialización de las generaciones jóvenes, cabe agregar que su inmersión en la cultura mediática e informacional genera mecanismos de atención, percepción, lectura e interpretación diferentes a las forjadas por la escuela desde sus inicios hasta mediados del siglo XX, en que la emergencia de estos nuevos lenguajes comienza a producir desorientación y malestar al observar las habilidades de lectura, comprensión, relación, conceptualización y expresión de los alumnos -¿y por qué no también de las profesoras y profesores?- que resultan diferentes a las propiciadas por una cultura académica basada fundamentalmente en la lectura, escritura y diseño sobre papel y una cultura institucional con tiempos regularmente demarcados para el trabajo, el descanso, la clase teórica y los trabajos prácticos.

Dice Prieto Castillo: "Cuando a un niño se le niegan las posibilidades de práctica discursiva, cuando se lo reduce a la fascinación y a la repetición, asistimos a una verdadera mutilación (...) Mutilación discursiva (...) de la capacidad de expresión a través de palabras y de imágenes para comunicar y comunicarse en el seno de las relaciones sociales". (Prieto Castillo, 1992; 56)

En este contexto epocal, las preguntas sobre el aprendizaje de las/los ingresantes al CREAR, constituye un buceo en el escenario sociocultural en el que se producen las prácticas pedagógicas para procurar su enriquecimiento y el de las nuevas generaciones de docentes en artes.

Metodología e instrumentos utilizados

Cuando nos planteamos Propiciar la retención de los alumnos ingresantes al CREAR, elegimos como enfoque metodológico la investigación-acción que permite orientar hacia el cambio educativo y se caracteriza por ser un proceso que se construye desde y para la práctica. Pretende mejorar la práctica a través de su transformación. Al mismo tiempo que procura comprenderla, demanda la participación de los sujetos en la mejora de su propia actividad, exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación. Además exige la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Como ya se especificó, el Proyecto de Investigación se circunscribió a trabajar con las/los alumnas/os y las/los docentes de primer año de los tres profesorados del CREAR.

Los instrumentos empleados durante la aplicación del Proyecto fueron encuestas dirigidas a las/los docentes y alumnos de 1° Año de los tres profesorados del CREAR y también el registro de reuniones y talleres con docentes a cargo de cátedras de 1° Año.

Sobre las encuestas a los alumnos

Para saber cuál son las dificultades que se les plantean a las/los alumnas/os cuando ingresan a un nuevo nivel educativo y los logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ayudan a la permanencia en la institución formadora, se preparó una encuesta que fue aplicada al finalizar el primer cuatrimestre, cuando ya habían transitado un período significativo y podían referirse a la experiencia vivida como alumnos noveles. Previamente a su aplicación, se realizó una prueba que permitió evaluar su rendimiento y viabilidad. Realizados los ajustes, posteriormente, se trabajó en 1° Año, en el espacio

de Mediación Pedagógica.

Los interrogantes indagaron sobre las experiencias áulicas del alumno en su pasado; sus motivos para ingresar al CREAr; las expectativas que tienen en relación a la carrera docente y de formación artística; la apreciación sobre su rendimiento en el primer cuatrimestre y una apreciación sobre la enseñanza en la institución.

Se realizaron treinta y ocho encuestas a alumnas/os ingresantes a los tres profesorados.

Sobre las encuestas a los docentes

Para las/los docentes que tienen espacios en primer año se preparó una guía de preguntas acerca de las dificultades que presentan las/los alumnas/os, se conversó con ellos y se les solicitó que respondieran por escrito.

Participaron docentes de los espacios: Dibujo, Música y movimiento, Ateneo Taller, Mediación pedagógica, Pintura, Lenguaje visual, Grabado, Cerámica, Enfoque teórico metodológico del campo de la didáctica, Psicosociología y Cultura. El Departamento de Investigación, aportó información relevada a partir del seguimiento a las/los alumnas/os del Profesorado de Danza.

Se les pidió el relato de una clase significativa, referencias sobre habilidades, hábitos y actitudes que cree son necesarios para que un estudiante acceda y permanezca en el nivel superior; cómo considera que se profundiza la sistematización de los hábitos de estudio; representaciones acerca de lo que cree que es aprender y cómo esas representaciones son transmitidas a los/as alumnos/as en nuestra práctica docente; algunas acciones que haya implementado en el aula para generar trabajo autónomo de las/los alumnas/os; una lista de factores -cognitivos, institucional-pedagógicos, socioeconómicos, laborales- que, a su criterio, cree inciden en el desgranamiento de los alumnos y una última pregunta indagó sobre el imaginario de que en el arte no hay teoría y como el/la docente refuerza este imaginario con su práctica docente.

Sobre los talleres

La primera fase de la investigación, el diagnóstico sobre las condiciones de aprendizaje de las/los alumnas/os, se vio favorecida y complementada por la articulación de acciones con otro Proyecto de aplicación también en el CREAr, Proyecto de Mejora Institucional Instituto de Formación Docente CREAr que venía desarrollándose desde el año 2007 y cuyos propósitos coinciden con los de la investigación: favorecer las condiciones para garantizar la permanencia de las/los alumnas/os en la institución y su acompañamiento durante los años de cursada.

Una de las actividades del Proyecto de Mejora Institucional consistió en un Taller dirigido a los docentes de 1° Año de los tres profesorados y permitió socializar las percepciones acerca del aprendizaje de los alumnos y revisar las estrategias pedagógicas aplicadas en el aula, discutir y reflexionar sobre ellas a fin de buscar y producir nuevas propuestas. Durante el taller también se recuperó un material del Curso de ingreso a los tres profesorados referido al trabajo con textos escritos: lectura comprensiva, relaciones entre la información e inferencias a partir de los leído, el que también fue utilizado con fines diagnósticos.

También durante el año 2008 y a partir de la capacitación que promoviera el Plan

de Mejoras, se realizó una capacitación sobre Alfabetización Académica² que fuera dictado por docentes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Los encuentros de la capacitación permitieron que los docentes pudieran revisar sus prácticas, repensarlas y volver a llevarlas al aula con una nueva impronta.

Desarrollo

Análisis de las entrevistas a los docentes.

Las/los docentes en las entrevistas, como en los encuentros de capacitación sobre Alfabetización Académica, plantean qué esperan de sus alumnos al ingresar, las dificultades al momento de desarrollar sus clases y posibles causas de abandono del cursado.

Aparece un listado de las habilidades, hábitos y actitudes que el docente estima son necesarios para que un estudiante acceda y permanezca en el nivel superior, entre las que se destacan:

Leer y escribir, crear y producir textos verbales, visuales y escritos.

Voluntad, capacidad de interpretación, un propósito explícito o implícito a cumplir.

Saber resolver problemas (identificar problemas genéricos, clasificación de problemas, formulación de hipótesis, formulación de soluciones alternativas, establecer conclusiones), tomar decisiones, inferencias (capacidades de pensamiento inductivo y deductivo).

Capacidad de pensamiento divergente (listado de atributos de los objetivos, jerarquización de ideas, síntesis de la información).

Capacidades del pensamiento evaluativo, (distinción entre hechos y opiniones, criterios de apreciación de la credibilidad de la fuente, evaluación de argumentos).

Disposiciones (búsqueda de razones, uso y mención de fuentes creíbles, toma de conciencia de la situación global, mentalidad abierta, toma de postura y cambio ante evidencias y razones suficientes).

Pero ante este "deber ser" que se espera encontrar, aparecen dificultades relacionadas a la lectura y escritura, la dificultad de relacionar posturas de diferentes autores y no lograr la transposición de un lenguaje a otro.

Preguntado acerca de las acciones que implementan para generar el trabajo autónomo en sus alumnos los docentes explicitan aquellas que deberían llevarse a cabo como:

Construir los saberes prácticos guiados por la palabra, dejando que el alumno complete la consigna desde su marco interpretativo, trabajando desde la vivencia y la incertidumbre de la búsqueda, dejando espacio para vivir el hecho creativo que es pensar.

Proponer la ayuda contingente o ayuda justa tal como plantea Cecilia Bixio, adaptada a cada alumno de acuerdo al momento del aprendizaje que transita.

Generar interés y necesidad por lo que se está aprendiendo, despertando la curiosidad y creando interrogantes.

2 Se refiere al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas y en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (sentido sincrónico). Además designa el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional (sentido diacrónico). El uso del concepto de la alfabetización académica pone de manifiesto que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia que considera que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. La diversidad temática, de propósitos, textos, destinatarios implicados y contextos en los que se lee y escribe plantean nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. Alfabetizar académicamente implica, que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que proviene de otras culturas.

Fomentar el sentimiento de confianza de las capacidades personales para promover alumnos independientes con el acompañamiento de quién ya ha transitado ese camino como soporte, guía y progresiva transferencia.

Acerca de cuáles considera son los factores que inciden en el desgranamiento, se plantea lo siguiente:

Factores institucionales pedagógicos Se señala como una dificultad la conformación reciente de la institución con falta de organización, carencia de espacio físico, movilidad y ausencias de los docentes.

Socioeconómicos La situación actual hace que se deba optar entre el trabajo o el estudio, por no tener recursos o tener que abandonar al encontrar un trabajo en el mismo horario de las cursadas.

Factores laborales Con respecto al tiempo y la energía que cada alumno y docente dedica a su tarea, se hace énfasis en la falta de disponibilidad horaria.

Factores cognitivos Problemas con el enseñar y el aprender. Problemas del pensamiento: pensamiento concreto, falta de abstracción, deficiencias en la vinculación entre lo teórico y lo práctico. No alcanzar las expectativas personales respecto a lo que la carrera ofrece y los alumnos esperan, sobre todo en la dicotomía entre docencia y tecnicaturas.

Lectoescritura Dificultades relacionadas con la comprensión lectora y la escritura.

Sobre las representaciones de los que creemos que es aprender que transmitimos a nuestros alumnos aparece en el discurso de los docentes enfoques superadores:

Transmitir que el aprendizaje es con otros a partir de la solidaridad y no el individualismo.

Aprender a pensar con método, descomponer, rearmar y adaptar.

Estar abierto a aprender uno, estar alerta, atento al contexto, estudiar, cuestionarse y relacionar lo que se enseña y aprende con la realidad.

En relación a la manera en que el docente refuerza el imaginario de que en el arte no hay teoría expresan:

Socialmente existe la percepción que el "arte no se estudia".

No queda claro que el proceso creativo es un ir y venir entre la inspiración y la autocrítica.

Es común encontrar que lo artístico está relacionado con un momento de inspiración – creación. Se señala que el origen de este juicio puede estar presente en la mala interpretación del concepto "libre expresión" que utilizó durante muchos años la educación artística, estableciendo una falsa polaridad entre conocimiento y expresión, instalando la creencia de que los procesos artísticos están asociados al desarrollo espontáneo y no a un proceso de enseñanza aprendizaje. Muchos docentes han centrado la enseñanza del hacer o simple "liberación de emociones" dejando a los espacios escolares de artística como manifestaciones de los aspectos emocionales. Además la concepción que son las habilidades lingüísticas y verbales las que le proporcionan a los alumnos mayores competencias al prepararse para ingresar al mundo laboral.

Representación social que las carreras cortas son de poca exigencia.

De los Talleres que se organizaron en el Proyecto Mejora Institucional Instituto de Formación Docente CREA 2007 participaron 9 docentes de 1° Año y 8 docentes que dictaron espacios en diferentes años durante el año académico 2008. Se centró en la capacitación de los docentes como uno de los mediadores del proceso de enseñanza aprendizaje desde dos perspectivas. Por un lado con temas relacionados al quehacer docente, las nuevas necesidades que presentan los alumnos al momento de apropiarse de los saberes. Y por el otro lado para reforzar algunas áreas del conocimiento que cada

profesorado consideró más pertinente para el mejoramiento del proceso educativo. Los talleres fueron instancias de reflexión sobre las dificultades con las que llegaron los/as alumnos/as de 1° Año al ingresar al CREAr. Además, fueron un espacio de capacitación y propuestas de nuevas estrategias pedagógicas que permitieran superar las dificultades y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los talleres se trabajó con material de las clases. Por ejemplo se recuperó alguna bibliografía que se había trabajado en clase y que resultó dificultosa para su comprensión. A partir de esta dificultad se planificó una secuencia de acción para promover el acercamiento a la lectura, la comprensión del texto, se contextualizó al autor, la obra, el texto. Se trabajó nuevamente en el aula, registrando las fortalezas y debilidades de la actividad.

Como ya se mencionara, este registro resultó también un insumo importante para este Proyecto.

Análisis del trabajo con los alumnos

Consultados las/os alumnas/os sobre las causas de las deserciones, manifiestan situaciones familiares y laborales que interfieren el cursado. Por ejemplo inscribirse como condicionales por deber materias del nivel medio pero también, y explícitamente, hablan de la falta de adecuación a las exigencias del nivel superior de enseñanza.

Estos obstáculos están relacionados sobre todo con las materias "teóricas", tanto de temáticas del arte como aquellas que desarrollan contenidos pedagógicos. Cabría preguntarse si el consejo escolar y social de derivar a estudiar artes a aquellos que no se adaptaban a la enseñanza de las ciencias "serias", no está operando también al momento de apropiarse de los contenidos teóricos.

Las y los alumnas/os realizan cuestionamientos a la cantidad y dificultad de la bibliografía propuesta, encuentran obstáculos para relacionar diferentes textos, producir textos, transcribir textos de un lenguaje a otro, resolver problemas. No poseen (de acuerdo a la palabra docente) hábitos de estudio que les posibilite una lectura metódica, que requiera tiempo y concentración. Esta situación sin dudas, pone en revisión las estrategias implementadas por las/os docentes al momento de propiciar estas operaciones, ya que en general se considera han sido desarrolladas anteriormente en el nivel medio.

El siguiente cuadro da cuenta de la distribución de los alumnos encuestados y la fecha de egreso del nivel secundario o polimodal:

PROFESORADO DE ARTES	TOTAL DE ENCUESTAS POR PROFESORADO	DISTRIBUCIÓN		FECHA DE EGRESO ³	
		Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
en Artes Visuales	17	13	4	1994/2007	2004/2006
en Música	18	5	13	1994/2008	1990/2006
en Danza	3	2	1	2003/2004	2006
Total de encuestas	38				

Descripción y análisis de los resultados de las encuestas de alumnos de primer año del Profesorado en Artes Visuales

En este apartado presentamos resultados significativos de las encuestas realizadas a los alumnos. Remiten a las causas que ellos reconocen como motivaciones de elección

³ Se señalan los años entre los que fluctúan las fechas de egreso de los alumnos para dar cuenta de la diversidad de edades que constituyen y están presentes en un grupo.

de la carrera, el grado de significación que le otorgan a la presencia del área de educación artística en su biografía escolar, las representaciones que subyacen en cuanto a ser docente del área artística, sus valoraciones y apreciaciones respecto a la enseñanza que se desarrolla en la institución CREA y las reflexiones que realizan sobre el propio desempeño en el cursado de la carrera.

Razones de inscripción en la institución

La lectura y análisis de las encuestas permite identificar y sintetizar lo siguiente:

- Claro predominio del interés por los contenidos disciplinares específicamente referidos a lo artístico.
- Inscripción por el gusto hacia las artes y por ser la única posibilidad que brinda la ciudad
- Alusión a la docencia como causa de inscripción en un porcentaje cercano al 30 %. En este ítem es interesante destacar que son sólo mujeres quienes plantean el interés por la enseñanza en un área de su interés.
- Necesidad de contar con una certificación que habilite para el mundo del trabajo.

Presencia y significación del área de educación artística en la biografía escolar

No se evidencian diferencias sustanciales entre las respuestas de mujeres y respuestas de varones, de las que puede enunciarse que:

- Los recuerdos de la escuela primaria aparecen con mayor intensidad que los de la escuela secundaria, media o Polimodal.
- Se enumeran actividades realizadas con diferentes materiales y emerge – de una de las alumnas encuestadas – la imagen de actividades de repetición, sin que hubiera una diferencia entre las propuestas didácticas para alumnos de 1º, de 4º o de 6º años.
- La participación en proyectos que requirieron la salida del aula (jornadas de arte, por ejemplo) es considerada como una buena propuesta de enseñanza.
- Se asocia el trabajo en las áreas de educación artística con la desorganización de la tarea, la ausencia de pautas que la estructuren.
- Los alumnos egresados de escuelas secundarias con orientación en lo artístico reconocen que el área estaba en igualdad de condiciones y de importancia que las demás.

Representaciones acerca del rol docente en el área artística

En este punto se interrogó acerca de las representaciones iniciales, esto es, al momento de la inscripción y se indagó si estas representaciones habían tenido alguna variante después de haber transcurrido un cuatrimestre cursando la carrera elegida. A continuación se sintetiza y detallan consideraciones:

- El rol docente es valorizado por las personas que eligieron la carrera motivados en su interés por la docencia.
- Las representaciones iniciales fueron reformuladas al finalizar el cuatrimestre por un porcentaje importante por lo que, alumnos que no se sentían motivados por la docencia, mencionan que la profesión no les resulta indiferente y que les gustaría transmitir saberes referidos al arte logrando que los niños se interesen por el área.
- Se explicita que la profesión docente requiere de una adecuada preparación para abordar distintas situaciones, se asocia el “compromiso” al rol docente y – de manera textual – surge la vinculación del ejercicio de la docencia con la actitud de “sacrificio”.
- De las respuestas surge el cuestionamiento hacia el grado de consideración que se le otorga al área en relación a las demás áreas curriculares.

Valoraciones y apreciaciones respecto a la enseñanza que se desarrolla en la institución

Al ser indagados los alumnos de primer año respecto a la enseñanza y al requerirles que plantearan sugerencias, surgen respuestas que pueden sintetizarse de la siguiente forma:

- Enseñanza – en general – calificada como “buena” y “muy buena”.
- Asociación del “compromiso” del docente con la tarea con su nivel de asistencia y/o ausencia a clases y con las estrategias de intervención que promueve para lograr el aprendizaje de los alumnos.
- Advertencia sobre la falta de espacios y organización de las clases en el caso de algunas materias, que no son nombradas y detalladas por los alumnos.
- Surgimiento de la queja por el hecho de que en algunas oportunidades los docentes se retiran del aula sin dar ninguna explicación, lo que es considerado una falta de consideración.
- Necesidad de revisión de la organización de algunas áreas como también de contar con mayor cantidad de herramientas para los talleres y becas para alumnos de todas las edades.
- Requerimiento de un mayor nivel de exigencia en las materias del área pedagógica.

Reflexiones sobre el propio desempeño en la carrera o autoevaluación

Como contrapartida de la apreciación sobre la enseñanza, se preguntó a los estudiantes sobre la percepción de su propio desempeño, el tiempo destinado a la carrera fuera de los horarios de cursado, si desempeñaban actividad laboral y qué cuestiones señalarían como facilitadoras. Detallamos los ejes sobre los que giraron las respuestas:

- El resultado, traducido en la aprobación de exámenes, en las distintas materias del primer cuatrimestre operó como elemento de análisis y califican su desempeño como “bueno”, “muy bueno” o “regular”.
- Las materias pedagógicas ofrecieron obstáculos dada la falta de hábitos de lectura y de estudio, aduciendo que en el nivel medio o polimodal no hubo un nivel de exigencia similar al actual.
- Se identifican dificultades al momento de hacer uso de la expresión oral.
- Surge el “deber ser”, planteado desde el “debería exigirme un poco más”.
- En el caso de las estudiantes mujeres, reflexionan cómo incide la atención del hogar y los hijos en el tiempo que logran destinar a las tareas propias de una carrera de nivel terciario.
- Para mejorar el tránsito por la carrera, se sugiere que la institución cuente con un buffet, con fotocopidora y con algún lugar donde dejar los trabajos que se realizan. También se sugiere la realización de viajes a centros culturales y a museos.

Cabe señalar que uno de los alumnos expresó su adhesión a la realización de la encuesta y la evaluó como “una forma de entrar a la institución”.

Descripción y análisis de los resultados de las encuestas de alumnos de primer año del Profesorado de Artes en Música

Como se aplicó la misma encuesta a los alumnos de los tres profesados el análisis continúa en la misma perspectiva.

Razones de inscripción en la institución

En general, los estudiantes enumeran más de una cuestión que motivó su inscripción entre las que se encuentran:

- Interés / gusto por la música y la posibilidad de estudiar en una institución pública, de manera gratuita.
- Interés en ejercer la docencia en un área que les resulta significativo. Es oportuno señalar que el 50 % efectuó esta consideración.
- Representaciones referidas a la posibilidad de cumplir “un sueño postergado”.
- Articulación de posibilidades económicas y lugar de residencia, al mencionar que se trata de la carrera más afín a los intereses y la imposibilidad de trasladarse a otro lugar.

Presencia y significación del área de educación artística en la biografía escolar

Los recuerdos se diferencian claramente entre los que se refieren a la educación primaria y los de educación secundaria. Los detallamos a continuación:

- Relación estrecha y directa entre el área de música y el aprendizaje de marchas e himnos, siendo en algunos casos, los únicos objetos de enseñanza.
- En los recuerdos de la escuela primaria se diferencian trabajos de dibujo, pintura, cerámica y danzas.
- Los relatos ponen de manifiesto la presencia de actividades absolutamente repetitivas en el nivel medio o Polimodal y la carencia de propuestas participativas.
- Vinculación entre la personalidad del docente como figura convocante, facilitadoras u obstaculizadora de las actividades realizadas en las clases.

Representaciones acerca del rol docente en el área artística

En cuanto a la idea que los ingresantes tenían sobre la significación de ser profesor/a de una especialidad artística en el momento de la inscripción, de las respuestas surge:

- Reiteración de consideraciones que remiten a motivos de inscripción en la institución: “interés en perfeccionarme para ser reconocido como buen guitarrista”, “que todo lo que aprenda lo pueda aplicar cuando ejerza la profesión”, entre otras.
- Vinculación del rol al desempeño en ámbitos alternativos.
- Ausencia de reflexión o planteamiento de esta cuestión referida a la formación o del ser docente dado que el interés no se centraba en ese aspecto y sí en la formación disciplinar específica en arte.

Después de transcurrido un cuatrimestre, surgen algunos puntos de ruptura respecto a las representaciones iniciales:

- Relación y vinculación de la tarea del profesor de arte con el imaginario de “privilegio” al asociar el desempeño del profesor a la dimensión cultural y plantear la posibilidad de las materias referidas al arte como factor de permanencia y “pervivencia” de los alumnos en la escuela.
- Presencia de la idea de “sacrificio” que implica la tarea docente tanto por el tiempo que debería dedicarse a cada alumno como por la tarea de preparación y planificación de las clases.

Valoraciones y apreciaciones respecto a la enseñanza que se desarrolla en la institución

En general, las respuestas se manifiestan mediante calificativos y puntualizaciones tales como:

- Reconocimiento de un “nivel muy bueno, buen clima de trabajo, ambiente tranquilo”
- Diferenciación, de quienes tienen experiencia en otros niveles superiores de formación (universidades), que el conocimiento y trato entre docentes y alumnos es “diferente” en tanto permite la interacción y el conocimiento de las dificultades de los

alumnos.

- Ubicación y contextualización del CREAr como una institución en formación.
- Valoración del “nivel de exigencia” que plantea el cursado de la carrera.
- Identificación de problemas de organización y de comunicación de cuestiones administrativas, lo que se convierte en un analizador de relevancia para pensar y poner en marcha estrategias tendientes a superar estas falencias.
- Sugerecias respecto a cuestiones técnico – administrativas tal el caso de la designación de profesores.
- Percepción de que la falta de designación de profesores a mayor brevedad, incide negativamente “por los contenidos que no pudiesen llegar a abordar”.
- Solicitud de promocionar el arte fuera de las puertas de la institución, organizando encuentros artísticos, muestras, exposiciones, etc.
- Advertencia acerca la cuestión de la desaprobación y la incidencia que esta puede tener en el alumno.
- Alusión a los docentes sean una figura que motive permanentemente para la perseverancia de los esfuerzos para concluir la carrera.
- Solicitud de la implementación de tecnicaturas.

Reflexiones sobre el propio desempeño en la carrera o autoevaluación

No se aprecian diferencias entre los planteos y respuestas de los alumnos del Profesorado de Artes en Artes Visuales. Podemos consignar que:

- La necesidad de acreditar alguna materia del nivel secundario para la obtención de la certificación de ese nivel actuó en desmedro del tiempo dedicado a las materias del primer cuatrimestre del profesorado.
- Califican el desempeño propio como “bueno” y solo un alumno como “regular”.
- Indican que pueden superarse con una mayor dedicación a cuestiones que se le pide en la institución como, por ejemplo, la lectura y el análisis de textos y situaciones.
- Más del 50 % de los alumnos encuestados están insertos en el mundo del trabajo por lo que el tiempo destinado al estudio varía según sus obligaciones laborales y según la época del año escolar, las materias y el nivel de exigencia de cada una.
- Reconocen que “deberían” dedicar más tiempo para lograr un mejor proceso de aprendizaje. Aún en casos de contar con el tiempo necesario, algunos responden que sólo revisan lo relativo a las materias durante los fines de semana.
- Sugieren sobre aspectos edilicios y presentan la necesidad de adecuar un aula para piano y otra para guitarra y otros instrumentos como también solicitan contar con instrumentos en condiciones pertinentes (pianos afinados y reparados).
- En relación al diseño curricular, una alumna especifica que “sería bueno” incorporar más disciplinas relacionadas con el cuerpo y el movimiento, la danza y la actuación.

Descripción y análisis de los resultados de las encuestas de alumnos de primer año del Profesorado de Artes en Danza

De los seis alumnos en primer año, se encuestó a tres y a continuación se sintetizan los aspectos que surgen.

Razones de inscripción en la institución

- El interés por el área artística y el no contar con otra posibilidad para continuar los estudios emergen como las razones principales de elección de la carrera.
- En segundo lugar aparece el interés por dedicarse a la docencia en el área de elección (danza y expresión corporal).

Presencia y significación del área de educación artística en la biografía escolar

Al igual que los alumnos de los profesorados de Artes Visuales y de Música se evidencia una diferencia entre los recuerdos de las clases de la escuela primaria y los de la escuela secundaria, media o Polimodal.

- Para la escuela primaria una alumna reconoce “clases entretenidas” “nos divertíamos” “se permitía expresarnos” pero los otros estudiantes encuestados manifiestan “recuerdos malos” ya que no se favorecía ni la participación ni la expresión y la educación artística era transitada y considerada por los propios docentes como “una materia más”. Asocian estas materias con los ritos escolares y las fechas patrias: cantos y ensayos de himnos y de representaciones alusivas.

- Ruptura del clima de distensión y trabajo en momentos previos a actos escolares para cuya preparación reconocen cierta “consideración” hacia determinados alumnos en detrimento de la participación de otros.

- En el nivel Polimodal, una estudiante especifica que el espacio de Música sí fue enriquecedor dado que en el aula se debatían temas vinculados a lo cotidiano y al análisis de letras de diferentes autores y su influencia en la sociedad.

Representaciones acerca del rol docente en el área artística

Explicitan las siguientes representaciones:

- Atribuyen al docente y a su rol la posibilidad de lograr cambios en la formación individual y social de los alumnos.

- Vinculan esas representaciones iniciales a la posible salida laboral que tendrían como docentes ya que el espacio específico de Danzas no está incluido en los diseños curriculares.

- No presentan variaciones significativas en sus apreciaciones luego de haber transitado un cuatrimestre en la institución pero sí hacen una reflexión respecto a la tarea a la que caracterizan por el compromiso que implica y priorizan el rol del docente como mediador entre la cultura, los valores, las costumbres y los alumnos.

Valoraciones y apreciaciones respecto a la enseñanza que se desarrolla en la institución

En cuanto a las apreciaciones de los encuestados respecto a la enseñanza en la institución, surge que:

- La “enseñanza es buena pero podría ser mejor” y reclaman mayor nivel de exigencia en algunas materias “prácticas”.

- Una de las encuestadas remite a cuestiones del orden organizativo – administrativo y comunicacional planteando que percibe “cierta desorganización”.

- Sugieren abordar la problemática de la desaprobación de materias y/o de exámenes parciales desde el aspecto vincular y analizar cómo el hecho de la desaprobación incide en los alumnos y cómo puede convertirse en un obstáculo para la continuidad en la carrera.

- Emerge la demanda de mayor exigencia, sobre todo en las materias pedagógicas.

- Solicitan más ejercitación y actividades relacionadas a la educación física, puntualmente enumeran el estudio de la anatomía y la fisiología humana.

Reflexiones sobre el propio desempeño en la carrera o autoevaluación

Estas respuestas son diversas:

- Una de las alumnas explicita conformidad y asume la desaprobación de una materia como una instancia de experiencia y aprendizaje. Ratifica su adhesión a la posibilidad de “educarme para educar”, reflexiona acerca de su responsabilidad y muestra una clara implicación con el rol de docente, al que atribuye una gran carga de responsabilidad en cuanto a la producción de cambios tanto individuales como sociales.

- Otra alumna reconoce que no se esforzó demasiado porque pensó “que era fácil”. En conclusión es la sugerencia y reflexión que realiza, esforzarse y dedicarse más.

- El varón encuestado admite que su desempeño no fue todo lo bueno que hubiese esperado y argumenta que le costó retomar hábitos de estudio. Plantea la necesidad de dedicar más horas de estudio a las materias teóricas.

- Los alumnos trabajan en relación de dependencia por lo que se reduce el tiempo que pueden destinar al cursado de la carrera.

- Plantean que sería adecuado contar con un lugar específico, un gimnasio, donde poder realizar actividad física.

Conclusiones

Desde la institución resulta relevante comprender cuáles son las dificultades que perciben los alumnos/os en el proceso de aprendizaje y cuáles las que visualizan los docentes al momento de la enseñanza ya que conocerlas permitirá poder operar sobre ellas.

Un análisis de las entrevistas a docentes y alumnas/os permitió conocer las dificultades que se produjeron en el proceso de enseñanza aprendizaje, cuáles son las representaciones que intervienen al momento de la apropiación de conocimientos y que estrategias implementaron los docentes ante las dificultades que se dieron en el aula.

Sin dudas la lógica que estructuró la subjetividad en la modernidad, con mandatos atados a la postergación y el sacrificio pensando un futuro más alentador ha dejado paso a una subjetividad puesta en el presente, en el goce de lo inmediato que hace que la posición frente a una instancia de capacitación superior que demanda mayor tiempo de estudio, mayor cantidad de lectura y profundización de temas, se resienta.

Sugerencias a la institución

En relación a los factores institucionales pedagógicos se propone:

Que el Departamento Alumnos sea quien canalice información y oriente a los alumnos en los trámites necesarios para transitar la cursada.

La necesidad de replantear la organización de tiempos y espacios para aprovechar en su totalidad el año académico.

Trabajar sobre las funciones y responsabilidades de los docentes que hacen a la práctica profesional.

Elaborar una propuesta institucional con los becarios de Becas Elegir la Docencia y Becas de Educación Intercultural Bilingüe para realizar el acompañamiento a los alumnos ingresantes que faciliten su inserción tanto en la institución como en la carrera. También en la ciudad a quienes provienen de otras localidades de la provincia.

En cuanto a los factores socioeconómicos:

Brindar diferentes alternativas de horario de cursada que posibiliten a los alumnos adecuar el cursado de las materias a sus obligaciones, por ejemplo, laborales.

Brindar información sobre oferta de becas y apoyar la tramitación de las mismas.

Relacionado a los factores cognitivos, a los problemas con el enseñar y el aprender:

Mejorar la comunicación entre las/los docentes y alumnos, escuchar las necesidades y las dificultades, reflexionar sobre el respeto por el tiempo de cada uno.

Revisar los contenidos de los espacios curriculares en relación a la secuenciación y la articulación entre materias para evitar la superposición de contenidos.

Repensar la condición de las/los alumnos al momento de su ingreso a la institución, teniendo en cuenta que, en general, presentan dificultades en la comprensión de textos, la comparación y confrontación de autores, la escritura, la oralidad. Esto significa-

rá una revisión de la selección de materiales para el trabajo en el aula, la preparación de diferentes estrategias para el abordaje de los textos, la secuenciación de las temáticas y las habilidades que los alumnos deben poner en juego.

Acompañar en el abordaje de los textos o producciones artísticas con actividades de lectura y producción de escritos, recordando que el tipo de actividades que se proponen van formando los hábitos de estudio de los alumnos.

Dar la oportunidad al alumno/alumna de reflexionar sobre las estrategias puestas en juego al momento de resolver una situación de aprendizaje.

Contribuir con la puesta en valor de la producción de las/los alumnas/alumnos facilitando los medios para mostrar, difundir, sus realizaciones.

Plantear, en la nueva propuesta de diseño curricular, que se trabajará durante el año 2009, espacios con promoción de la cursada y, en aquellos que lo permitan, la posibilidad de rendir en condición de libre.

En reuniones por Profesorado, compartir el seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de los distintos espacios curriculares, el análisis de las evaluaciones parciales que permitan comprobar el grado de aprendizaje, el compromiso e interés por el tema, los logros y desaciertos.

Por último, y para aunar criterios en la institución sobre el apoyo a los/las alumnos/alumnas, se ofrecerá a todos los docentes los textos que propusieron las profesoras que dictaron la capacitación sobre Alfabetización Académica, como así también los resultados de este trabajo de investigación.

Bibliografía

Bausela Herrera, E. (25 de mayo de 2004). La docencia a través de la investigación-acción, *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (ISSN: 1681-5653). {Extraído el 15 de diciembre de 2008 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>}.

Berger, M.; Luckmann, T. (1999), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Davini, M. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

Litwin, E.; Maggio, M. (2006), *La formación docente en perspectiva*. IICE, *Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación*, 24. 60,61,62.

Martín Barbero, J. (agosto de 2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 32 (ISSN:1681-5653). {Extraído el 15 de diciembre de 2008 de <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>}.

Moscovici, S. (1985). *Manual de Psicología Social*, Barcelona, Paidós.

Pérez Gómez, A. (2000). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

Prieto Castillo, D. (1999). Notas sobre el trabajo discursivo. En: Ciriza, Fernández, Prieto, Gutierrez: *El discurso Pedagógico*. RNTC en coedición con Universidades San Carlos de Guatemala y Rafael Landívar. San José, Costa Rica. Pág. 56

Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Formación Docente Inicial en Educación Artística (Convocatoria Conocer para Incidir en los Aprendizajes – Instituto Nacional de Formación Docente)

Gustavo Adam, Silvia Corniglione, Alejandra Mansilla y Sandra Pereira

Instituto Superior de Bellas Artes
General Pico, La Pampa

Resumen

En este artículo presentamos el proyecto de investigación denominado “Diseño de estrategias didácticas utilizando nuevas tecnologías de la información y comunicación en la formación docente inicial en educación artística” que se desarrolla desde el año 2008 en el Instituto Superior de Bellas Artes de General Pico (La Pampa). La realización de esta investigación fue aprobada en el marco de la convocatoria denominada “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas” del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de Educación. Específicamente, el proyecto presentado se inscribe en el área temática “Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la enseñanza y el aprendizaje” de la citada convocatoria. El objetivo principal de la investigación es diseñar estrategias didácticas utilizando como recurso las TICs en la formación docente inicial en Artes (en Visuales y Música) con el propósito de construir conocimientos relevantes y significativos para docentes y estudiantes del ISBA. Dado que es un proyecto en curso, sólo se presentan algunas conclusiones iniciales.

Palabras Clave

- Tecnologías de la información y de la comunicación
- Nivel Superior
- Educación artística
- Formación docente

A modo de presentación

En los últimos años, en el Nivel Superior está comenzando a instalarse el discurso que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) pueden actuar como apoyo a las clases presenciales para aprovechar todo el abanico de posibilidades que ofrecen estas herramientas didácticas así como para estimular la indagación, la observación y el estudio del estudiante, facilitar el seguimiento del profesor, promover el aprendizaje colaborativo a través de actividades colectivas, propiciar la aplicación de metodologías innovadoras y flexibles así como facilitar la actualización de contenidos formativos de manera inmediata y hacer posible una mejora de su organización de forma muy dinámica (Area Moreira 2006; Barbera y Badia 2005; Lion 2003; Mansur 2003).

Hay áreas de conocimiento que presentan avances en la utilización de nuevas tecnologías para el desarrollo y producción de conocimientos, como en matemática, en física, en ciencias sociales. Sin embargo, en el caso de las disciplinas relacionadas con la educación artística se presenta un vacío de materiales disponibles en la web y de investigaciones sobre el tema.

Por lo dicho, en este escrito presentamos el proyecto de investigación denominado “Diseño de estrategias didácticas utilizando nuevas tecnologías de la información y comunica-

ción en la formación docente inicial en educación artística¹ que se desarrolla desde el año 2008 en el Instituto Superior de Bellas Artes "Municipalidad de Bellas Artes", General Pico (La Pampa).

La realización de esta investigación fue aprobada en el marco de la convocatoria denominada "Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas" del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de Educación. Específicamente, el proyecto presentado se inscribe en el área temática "Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la enseñanza y el aprendizaje" de la citada convocatoria.

Aquí presentaremos, en términos generales, el mencionado proyecto. Para ello, organizamos el escrito del siguiente modo: en el apartado que sigue sintetizamos algunos planteamientos que conforman el marco teórico, a continuación reseñamos de forma breve el estado de la cuestión y luego describimos el proyecto de investigación a desarrollarse en el ISBA. Para finalizar, señalamos algunas conclusiones iniciales.

Discusiones teóricas sobre las TICs

Las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) pueden ser definidas en dos sentidos, como las tecnologías tradicionales y como aquellas caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos como la informática, de las comunicaciones, la telemática y de las interfases. Las TICs son aquellas que se necesitan para la gestión y transformación de la información.

Si bien son muy variadas las definiciones sobre las TICs, en todas ellas se presenta lo ambiguo y general del término que giran en torno a la información y a los nuevos descubrimientos que sobre la misma se van originando y que pretenden tener un sentido aplicativo y práctico. En relación con sus características más distintivas, pueden sintetizarse en: inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, mayor influencia sobre los procesos, automatización, interconexión y diversidad (Area Moreira 2006).

En la educación superior, las TICs son utilizadas como un conjunto de medios, métodos, instrumentos, técnicas y procesos bajo una orientación científica, con un enfoque sistemático para organizar, comprender y manejar las múltiples variables de cualquier situación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con el propósito de aumentar la eficiencia y eficacia de éste en un sentido amplio.

Edith Litwin (2005) plantea que el empleo de distintas herramientas en las aulas y en las prácticas docentes muestra una clara distinción entre el uso de productos, medios o materiales creados para otros fines y aquellos creados especialmente para la enseñanza, ya sea por empresas o por docentes. En el nivel superior se incluyen los usos de muy diferentes maneras según el campo profesional o académico; cuando las TICs han influido en el ejercicio de la profesión, éstas se introducen en la enseñanza.

Si se estudia el tema desde el punto de vista pedagógico, las principales características de estas herramientas son: seguimiento del progreso del estudiante, comunicación interpersonal, trabajo colaborativo, creación de ejercicios de evaluación y autoevaluación, acceso a la información y contenidos de aprendizaje a través de diversos recursos de aprendizaje y favorecer las interacciones (Lion 2003).

Estas herramientas son llamadas, objeto de aprendizaje (O.A), y los podemos definir como, "Una entidad, digital o no digital que puede ser utilizada, reutilizada o referen-

1 El proyecto está dirigido por la Prof. Alejandra Mansilla. Los docentes que participan en calidad de investigadores son Gustavo Adam; Silvia Corniglione; Alejandra Mansilla y Sandra Pereira. Participan también los siguientes estudiantes de los profesorados: Luisa Cambas, Fabricio Paesani y Patricia Sosa.

ciada durante el aprendizaje apoyado en tecnología. IEEE.

Un recurso digital que permite apoyar el aprendizaje, y que permite la combinación con otros para formar O.A.'s más complejos como temas, cursos y programas" (Módulo de UTN 2008, p. 7).

En síntesis, los O.A.'s son como pequeñas cápsulas de aprendizaje que autocontienen toda la información necesaria para el desarrollo de un contenido en particular. Esta cápsula puede ser re- utilizada al combinarse con otros objetos.

La adaptabilidad o la posibilidad de tratamientos variados hacen que los docentes sostengan que un buen material es el que puede ser usado para destinatarios diferentes, permite el desarrollo de múltiples propuestas y posee una calidad tal que potencia las propuestas de enseñanza.

Las prácticas de enseñanza no pueden ser analizadas desde el buen uso o no de las TICs, sino desde las propuestas didácticas, en las maneras que se promueve la reflexión en el aula, donde se abre un espacio comunicacional que permite la construcción del conocimiento y se genera un ámbito de respeto y ayuda frente a los difíciles y complejos problemas de enseñar y aprender.

La investigación sobre tecnologías educativas en el nivel superior

Tal como anunciamos, aquí reseñamos de modo sintético algunas de las investigaciones sobre tecnologías educativas en el Nivel Superior que conforman los antecedentes del trabajo. A continuación presentamos una breve reseña:

Una contribución del contexto internacional es el estudio desarrollado por Juan C. García Castro y Cayo Mori Macedo (2008) de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto (Perú) quienes presentan un proyecto de investigación cuyos objetivos son mejorar la administración de las TICs en este centro educativo, identificar las capacidades y actitudes de los principales actores del proceso enseñanza-aprendizaje con respecto a las TICs, mejorar el nivel de conocimientos y predisposición de los docentes hacia las TICs así como las metodologías y herramientas del proceso educativo y, por último, conocer e identificar las tendencias y nuevos mercados educativos.

En el ámbito nacional rastreamos algunos de trabajos desarrollados en los últimos años que pertenecen al ámbito universitario. Uno de aportes consultados pertenece a las especialistas de la Universidad Nacional de La Plata Cecilia Sanz, Cristina Madoz, Alejandra Zangara y Bernarda Albanesi (2008) quienes explican a partir de las teorías socio-interaccionistas cómo la relación con "otro" y/u "otros" ayudan en esta construcción. Para estas autoras, la metodología didáctica que contribuye a este tipo de construcción es la metodología de trabajo grupal en el aula. Las nuevas tecnologías han convertido al aula un en un espacio virtual (sincrónico o asincrónico) y al trabajo grupal en trabajo cooperativo o colaborativo. Ellas realizaron experiencias en ámbitos universitarios y, en particular, con una herramienta desarrollada en el III LIDI² en el que han intervenido los autores de este trabajo.

En otro trabajo de la misma universidad, Javier Diaz, Viviana Harari, Ivana Harari y Claudia M. Tzancoff Banchoff (2008) de la Facultad de Informática presentan el proceso de sensibilización y formación del plantel docente de las dos escuelas primarias de la ciudad de La Plata con las cuales están trabajando en forma continua el software libre usando Lihuen (es una distribución de GNU/Linux desarrollada en la Universidad Nacio-

2 LIDI (Instituto de Investigación en Informática) es un grupo de investigación que funciona en la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata.
<http://weblidi.info.unlp.edu.ar>

nal de La Plata) como plataforma en sus actividades cotidianas. Se evaluó la interacción y el uso efectivo de Lihuen por parte de los educadores, mediante encuestas, testeos de usabilidad y técnicas de observación directa.

Otra de las investigaciones consultadas es la de Alicia Beatriz Paur, Zulema Beatriz Rosanigo y Pedro Bramatti (2002) de la Facultad de Ingeniería (sede Trelew de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco) quienes realizaron un estudio presentado al Programa ERASMUS MUNDUS, EUROMIME —consorcio integrado por la Universidad Técnica de Lisboa (Portugal), Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) y Universidad de Poitiers (Francia) —, en el área de Tecnología Educativa. Este equipo estudia los objetos de aprendizaje y algunos factores que potencian sus posibilidades de reutilización. Las autoras estiman que los resultados de esta investigación permitirán aportar líneas para el diseño y creación de objetos de aprendizaje que contemplen estos factores de reutilizabilidad y presten atención a su correcto cumplimiento.

Para cerrar este apartado, cabe señalar que en el trabajo de revisión de antecedentes no se registraron investigaciones sobre el uso de las tecnologías en la enseñanza de las artes visuales y de la música en el ámbito del nivel superior.

La investigación sobre tecnologías educativas en el Instituto Superior de Formación Docente Bellas Artes

Se considera a la investigación como un proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de una problemática de un modo sistemático y riguroso. Esta investigación es de corte cualitativo; interesa otorgar centralidad a las representaciones de las personas involucradas en las prácticas y en las relaciones generadas en la institución educativa para conocer la cotidianeidad contextualizada.

En los profesorados en los que trabajan los integrantes del equipo de investigación existen varios espacios curriculares de la formación docente inicial en educación artística en los cuales se percibe la necesidad de aprovechar las posibilidades que ofrecen las TIC como una instancia del trabajo pedagógico del docente formador y para los estudiantes en sus momentos de práctica en instituciones educativas. Es por esto que se convierte en un campo de investigación que permitiría la construcción de estrategias didácticas con TICs partiendo de los puntos de partida de los docentes y estudiantes en un proceso de modificación de las percepciones de los actores sobre estas nuevas tecnologías.

En este sentido, la metodología de trabajo plantea una estrategia interactiva con los actores: docentes y estudiantes lo que permitirá generar un clima de confianza necesario para el trabajo posterior de elaboración de estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizando TIC. De este modo, los actores involucrados participarían en la producción de un campo de conocimientos a través de su involucramiento en el proceso de investigación y en la elaboración de conocimientos para la transposición didáctica al proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

Elena Achilli (2000) denomina a este proceso de relación entre investigación y docencia, complejo/dialéctico, atendiendo a las múltiples interrelaciones y modificaciones que pueden producirse en el proceso de pasaje de los conocimientos construidos en la investigación al de conocimientos trabajados en situaciones de aprendizaje.

Desde estas consideraciones, el equipo se propuso los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general

- Diseñar estrategias didácticas utilizando como recurso las TICs en la formación

docente inicial en Artes (en Visuales y Música), que propenda a la construcción de conocimientos relevantes y significativos para docentes y estudiantes del ISBA.

Objetivos específicos

- Describir las representaciones construidas por docentes y estudiantes del ISBA sobre los nuevos entornos tecnológicos y las características que asume el proceso de enseñanza, en términos de posibilitadores y obstáculos para la construcción de estrategias didácticas
- Explorar las posibilidades que ofrecen las TICs en las carreras de profesorado de Artes (en Visuales y Música) para docentes y estudiantes
- Evaluar las estrategias didácticas según las posibilidades que ofrece en el trabajo docente en los diferentes niveles educativos

Esta investigación es de carácter micro-social, está contextualizada por condiciones que lo explican. En el nivel micro — la institución educativa en estudio— se analizarán eventos cotidianos, interacciones concretas, pero este no es el único nivel de delimitación del trabajo de investigación porque este nivel micro cobra significación al relacionarlo con el nivel macro-contextual. Si bien en la investigación la secuencia particular de los hechos son irrepetibles, se pretende construir relaciones de valor más general, que articulan y explican esos sucesos particulares y sus variaciones (Rockwell 1987).

El trabajo se inicia con la convocatoria a docentes y estudiantes, éstos de los últimos años de los Profesorados de Artes. En un primer momento en el cual se analizarán con cada grupo, en entrevistas grupales, las representaciones construidas sobre los nuevos entornos tecnológicos, las características que asume el proceso de enseñanza en ellos, las características de los educandos en su relación con las TICs y con el aprendizaje.

El análisis cualitativo de esta información aportará material para orientar el trabajo de los investigadores en el segundo momento (se realizará paralelamente al primero), que consistirá en la exploración de herramientas informáticas, en la construcción de estrategias y en la evaluación de las mismas. Los grupos actúan por separado parte del tiempo, hasta que se realicen avances que permitan generar confianza interna y sostenga un trabajo conjunto. El rol del equipo de investigación será actuar como coordinador-tutor aportando conocimientos sobre las herramientas informáticas básicas, generando condiciones que permitan el avance en el proceso de construcción, dado que pueden existir situaciones que obstaculizan el proceso de investigación.

El trabajo investigativo concluye al reunir la información proveniente de las entrevistas y al finalizar los momentos de observación de las clases que se utilizan los O.A elaborados durante el transcurso del proyecto. El análisis de todos estos datos posibilitará construir un saber situado en el Nivel Superior sobre Tics y la Educación Artística.

Conclusión

Dado que el proyecto está en sus inicios aún no podemos presentar resultados finales. En todo caso, lo que sí queremos resaltar es la importancia de iniciar proyectos de investigación en el Nivel Superior sobre el uso de las tecnologías educativas y sus múltiples posibilidades.

Las exigencias que impone la presencia de las nuevas tecnologías en la vida de los nuevas generaciones - que son los educandos que se encuentran en el sistema educativo o están por ingresar al mismo- lleva a plantear la necesidad de incluirlas en la enseñanza y el aprendizaje de la educación artística que entendemos es un saber necesario en la formación integral del sujeto.

En síntesis, producir un conocimiento en esta área de vacancia que el equipo advirtió posibilitará por una parte, conocer los esquemas de comprensión y de acción de distintos actores sobre el objeto específico y, por la otra, la construcción conjunta de un conocimiento de relevancia para la institución formadora.

Bibliografía

- Area Moreira, M. (2006). Veinte años de políticas institucionales para incorporar las tecnologías de la información y comunicación al sistema escolar. En J. M. Sancho (Coord.) *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 199- 232). Madrid: AKAL-UIA.
- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde editor.
- Barbera, E. y Badia, A. (2005). Hacia el aula virtual: actividades y aprendizaje en la red. *Revista Iberoamericana de Educación* 36 (9), pp. 1-22.
- Burbules N. y Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Granica.
- Díaz, J., Harari, V., Harari, I. y Tzancoff Banchoff, C. M. (2008) *Educando en Tics con software libre*. Publicación en CD del XIV Congreso Argentino de Ciencias de la Computación (CACIC).
- García Castro, J. C y Mori Macedo, C. (2008) *Incorporación de Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs) en la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto para la mejora de la competitividad y calidad educativa*. Disponible en <http://www.unsn.edu.pe/proyectos>
- Lion, C. (2003). *Tecnologías y enseñanza en el nivel superior: el conocimiento mediado tecnológicamente*. Disponible en http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Lion_Carina.PDF
- Litwin, E. (2005) (Comp.). *Las nuevas tecnologías en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mansur, A. (2003). *Las tecnologías en la educación y los nuevos escenarios comunicacionales: el chat-foro de discusión*. Ponencia leída en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. San Luis. Muñoz Arteaga, J.; Álvarez Rodríguez, F; Osorio Urrutia, B. (2006). *Objetos de Aprendizaje integrados a un Sistema de Gestión de Aprendizaje*. *Apertura* 6, 3, pp. 109-117. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Paur, A. B, Rosanigo, Z. B. y Bramatti, P (2002). *Construcción de tutoriales basados en componentes reusables*. Publicación en CD de IV Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC – 2002).
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: Documentos DIE, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Sanz, C.; Madoz, C.; Zangara, A.; Albanesi, B. (2008). *El trabajo colaborativo y cooperativo mediado por TICs. Herramientas informáticas útil*. Universidad Nacional de La Plata.
- Universidad Tecnológica Nacional (2008). *Módulo Desarrollo de propuestas de enseñanza y aprendizaje para el entorno virtual*.

Las representaciones sociales de estudiantes ingresantes a los profesorados de arte del CREA sobre el rol docente

María Inés Poduje, Romina Andrea García, Pablo García Irastorza, Pablo Tafernaberi y Angelina Uribe Urruti

Instituto Superior de Formación Docente Centro Regional de Educación Artística

Almirante Brown y 1° de Mayo, Santa Rosa, La Pampa

Resumen

Este trabajo¹ se centra en las representaciones sociales que los estudiantes ingresantes de las carreras de Profesorado de Arte en Artes Visuales, Profesorado de Arte en Música y Profesorado de Arte en Danza, que se dictan en el Centro Regional de Educación Artística, poseen respecto del rol docente. Esto es, se intenta conocer cuáles son las ideas, percepciones, imaginarios y expectativas que los alumnos ingresantes traen respecto de la labor docente, su función dentro del aula y en un contexto más amplio, institucional y social, los conocimientos necesarios para desempeñar tal función, entre otros.

A su vez, estas representaciones sociales de los alumnos respecto del rol docente se cruzan con sus representaciones del objeto artístico, hecho que complejiza aún más la cuestión, máxime si tenemos en cuenta la infravaloración que la sociedad en general realiza en torno a lo artístico, que confluye en las escuelas en diseños curriculares que tengan escasos espacios para la educación artística, sumado a la superditiación de estos espacios a las materias consideradas centrales.

Palabras Clave

- representaciones sociales
- rol docente
- educación artística

Planteamiento del problema

El Centro Regional de Educación Artística (CREA) es una institución de formación docente que pertenece al nivel superior no universitario, y que convive en la ciudad de Santa Rosa (La Pampa) con otros centros educativos del mismo nivel con la peculiaridad de formar docentes de artes. Brinda los títulos de Profesor de Artes Visuales, Profesor de Artes en Música y Profesor de Artes en Danza.

Esta institución de creación reciente (tuvo su primera promoción de alumnos ingresantes en el año 2005) surge de la confluencia de dos instituciones antiquísimas, como son el centro Polivalente de Artes y el Instituto Provincial de Bellas Artes; fusionadas por decisión del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa en una institución de nivel superior que brindara formación profesional, contemplando la formación técnica del artista junto a la formación docente, dándole más herramientas al graduado para insertarse laboralmente.

La fusión de dos instituciones con culturas institucionales divergentes, con estilos pedagógicos y de gestión diferentes y con actores sociales diversos trazan en el CREA un escenario particular sesgado por tensiones, conflictos y resistencias. A su vez, la tensión existente entre

1 Aprobado en el marco de la convocatoria "Conocer para Incidir en los Aprendizajes" del Instituto Nacional de Formación Docente.

la formación pedagógica específica e inherente a toda formación docente, y la dimensión artística-técnica se arraiga con fuerza en esta institución, y es tema de debate, en particular este año en que se está trabajando con el nuevo diseño curricular: ¿Qué priorizar a la hora de definir el perfil profesional: la formación pedagógica-docente general o la formación artística específica? No obstante, y dada la incumbencia del título, los Diseños Curriculares existentes han contemplado (al menos, desde el ámbito prescriptivo y normativo) la formación profesional del docente de artes, razón por la cual se han intentado tender puentes entre ambos campos del conocimiento, atendiendo a la complejidad propia del campo complejo de la educación artística.

No obstante, esta tensión inherente a los institutos de formación docentes que deben mediar entre dos dominios diferenciados de conocimientos (artístico y pedagógico) adquiere gran importancia y se materializa en los discursos e imágenes de sus actores. Desde esta perspectiva es que cobra importancia indagar acerca de las confrontaciones que existen entre las representaciones sociales de los alumnos ingresantes del CREA respecto del arte y del rol docente.

De esta manera, en términos generales, el problema de investigación se delimita en función de las escisiones, tensiones, conflictos, límites y fronteras, rupturas existentes en las representaciones sociales que los alumnos ingresantes tienen respecto a su futuro rol docente, entendiendo que dichas representaciones, lejos de constituir entidades estáticas, rígidas, inamovibles y con una estructura sólida, son resultado de procesos complejos que involucran aspectos psicológicos y sociales y que en suma, adquieren en cada individuo una estructura fragmentada y sesgada por tensiones. Junto a este problema central, es posible plantear diversos interrogantes:

¿Los profesores del CREA reproducen sus representaciones sociales respecto del arte y la docencia en las clases escolares?, ¿Qué posiciones asumen los alumnos ante dicha reproducción: de resistencia o de adhesión?

¿Qué expectativas tienen los alumnos que en suma, deciden ingresar en una carrera de formación docente en artística?, ¿la institución en suma, responde satisfactoriamente a estas expectativas?

¿Bajo qué mecanismos una institución tan compleja como el CREA resuelve la tensión existente entre el ámbito pedagógico o la formación docente general, y la especificidad de cada lenguaje artístico?

¿Qué factores motivan el ingreso de los alumnos a una carrera de formación docente: ¿sus experiencias culturales?, ¿su capital cultural?, ¿el interés hacia el objeto artístico? ¿O la vocación docente?

Aquí cabe señalar una de las hipótesis que adquiere más fuerza desde la perspectiva de los actores institucionales involucrados y que implica reconocer el hecho de que la carrera docente les ofrece a los alumnos una salida laboral más sólida que la que ofrecería una tecnicatura.

Para finalizar deseamos destacar que desde el momento mismo de la apertura de los Profesorados, en el año 2005, la institución se planteó el tema de la retención de los ingresantes. Fue por ello que, por ejemplo, en el año 2007 un grupo de docentes presentó al INFD el Proyecto "Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares. Propiciar la retención de los alumnos ingresantes al CREA" que aprobado se implementó. En esa oportunidad se puso énfasis en la capacitación de los docentes como uno de los mediadores del proceso de enseñanza aprendizaje desde dos perspectivas: por un lado temas relacionados al quehacer docente, las nuevas necesidades que presentan alumnos al momento de apropiarse de los saberes, y por el otro, se reforzaron algunas áreas del conocimiento, a elección de cada uno de los profesorados.

Objetivos

Conocer las representaciones sociales de los ingresantes de los tres profesados del CREA sobre el rol docente para construir puentes entre éstas y el perfil profesional delineado en el diseño curricular.

Identificar las representaciones de los alumnos ingresantes en las carreras de Arte sobre el rol docente.

Detectar las diferencias entre las representaciones sociales respecto del rol docente de los alumnos en el momento del ingreso y luego de transcurrido un semestre lectivo en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estado de la cuestión

La revisión de la literatura existente acerca de las representaciones de los alumnos respecto del rol docente en artística, nos permite aseverar que nuestro trabajo de investigación es exploratorio. Entre las investigaciones que dan cuenta del tema de las representaciones sociales en general se mencionan:

- "Práctica docente. Representaciones sociales de alumnos en formación docente" de Barischetti, M.; Martins de Abreu, G.; y Salazar, D.

- "Las representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la UBA, la Universidad, el CBC y las carreras" del Departamento de Orientación Vocacional (DOV) del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA).

En cambio, frente a la proliferación de los estudios referidos al tema de las representaciones sociales, el campo híbrido conformado por la confluencia del conocimiento artístico y el pedagógico no permite detectar grandes desarrollos en líneas de investigación. Las pocas investigaciones realizadas entorno al campo artístico, se restringen en su mayoría al lenguaje visual; unas pocas al lenguaje musical, mientras que en relación al lenguaje artístico de la danza prácticamente no existen. No obstante, dado que nuestro proyecto pretende abordar las representaciones de los alumnos ingresantes de los profesados del CREA, intentaremos abordar los tres lenguajes artísticos en su conjunto.

Entre las investigaciones referidas al lenguaje visual se menciona el trabajo de la magíster M. Montero Santander que propone indagar sobre las características de la matrícula de alumnos ingresantes a la carrera Profesorado en Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Misiones (UNAM). Destaca que el análisis de las producciones gráfico – plásticas de los alumnos permite observar una significativa evolución de las mismas: se pasa de representaciones simples y primitivas a comienzo de año a representaciones más complejas al finalizar el año, que dan cuenta de la apropiación por parte de los alumnos de los códigos propios del campo artístico. En las encuestas realizadas se subraya que el motivo principal y determinante en la elección de la carrera docente es lo artístico; así la autora culmina llamando la atención por la escasa referencia a lo pedagógico, desde la voz de los alumnos.

Otra de las investigaciones se enmarca dentro de los espacios de la Práctica y la Fundamentación del Profesorado en Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes "Luciano Fortabat" de Azul; y se titula "Los modelos pedagógicos didácticos en la enseñanza del área artística (plástica). De resultados y de búsquedas: Una construcción colectiva en la formación docente de grado", realizada por Delorenzi, O.; Piccone, M. y Restivo, D. El equipo concluye que la enseñanza de la educación artística desde su constitución histórica se ha concebido como una práctica con connotaciones positivistas, centrada en el eje del lenguaje y, con una visión del arte, no como conocimiento desde una perspectiva epistemológica. Como consecuencia (¿o como causa de...?) desde lo curricular

no se ha considerado el arte como espacio pedagógico de importancia.

Otro de los trabajos leídos proviene del Instituto Superior de Bellas Artes (ISBA) de General Pico en el cual las autoras: A. Garbarino; D. Santos; S. Pereira; C. Barroso y C. Cardoso se proponen como objetivos conocer el sentido atribuido al saber artístico y analizar las concepciones sobre el rol del docente de Arte. Plantean la conformación actual de las representaciones -encuentros y desencuentros- de los docentes del ISBA sobre la educación artística, subrayando la configuración de los campos. Así contextualizan el campo de la educación artística como un lugar de hibridación disciplinar que tiñe de ambigüedad, indeterminación y flexibilidad este espacio social.

También el trabajo publicado con el pseudónimo Angelus de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa señala que la música en la representación de los/as estudiantes de arte está revestida de desprestigio en la escuela.

En el trabajo titulado "El área especial de música: curriculum prescripto y representaciones de los estudiantes de Formación Docente", las autoras S. Alzamora; C. Pechín y M. Ursino analizan en los documentos curriculares vigentes la posición asumida sobre la música, cómo se presenta la propuesta oficial allí explicitada, sobre la cual se arman los programas de las materias y áreas escolares en el Nivel Inicial y EGB I y II.

Desde una posición cercana a nuestro objeto de estudio, se destaca el trabajo de investigación de S. Galvez; P. Cusel; P. Gavotti; N. Doris Forte; M. Vigna; L. Plesnicar; L. Azcona; G. Alberca; C. Pechin; C. De Vedia que se propone indagar la relación entre la formación pedagógica y la formación artística en los Profesorados de Artes en Música y en Artes Visuales del ISBA donde se aprecia la dicotomía entre arte-pedagogía. Con respecto a la articulación entre campos de formación, esta investigación refiere tres modos que adoptan los docentes:

1. No hay vinculación entre los campos de formación, y cada campo se trabaja separadamente, como compartimentos estancos. Se presenta una desarticulación entre el conocimiento artístico, la práctica de ese conocimiento y la práctica pedagógica.
2. Se establece una vinculación "como se puede", esto es desde ciertos modelos pedagógicos donde prima un componente u otro de la vinculación según el conocimiento que tiene el docente de la Formación Orientada en el ámbito artístico;
3. Se presenta una vinculación difusa entre los campos de formación, con algunos intentos que se realizan esporádicamente, de manera no sistemática.

Justificación

Teniendo en cuenta las palabras de Denise Jodelet (2000) "las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con status de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida.". Es todo ello lo que nos motiva a desarrollar esta investigación, pues está en el imaginario dentro de la institución, de que la mayoría de nuestros alumnos vienen a colegiarse motivados por tener algún tipo de experiencia con alguna actividad artística,

pero que no consideran su futuro rol docente.

Es desde allí que nos proponemos establecer una línea de acción con el fin de indagar las representaciones sociales que traen esos alumnos sobre qué aprenderán en la institución, o desde qué base empezarán a delinear sus futuros conocimientos de su carrera como educadores. Explicando esos conocimientos de sentido común, compartidos, que orientan el accionar cotidiano de los estudiantes, se espera que la comprensión de los mismos facilite la búsqueda de estrategias metodológicas y comunicacionales que posibiliten un acercamiento entre esas ideas previas y el perfil del egresado que pretende la institución y que se encuentra reflejado en los diseños curriculares de cada profesorado.

Se pretende también que la misma sea original, siendo original no por la temática abordada pues hay mucho material sobre las representaciones en general de la docencia, sino porque se refiere a la formación de docentes de arte, tema poco investigado (ver estado de la situación), y, sobre todo, en referencia a nuestra institución.

Otro de los intereses que se persigue es aportar insumos para la elaboración del curso de ingreso y verificar si éste se encuentra acorde a esas representaciones y a los requisitos que debería tener el alumno al comenzar el profesorado. Por otro lado, y por medio de una nueva medición, luego de un semestre, creemos se podrán relevar las modificaciones que han ocurrido en ese período de tiempo.

Por último esperamos que la implementación de este proyecto tenga una amplia trascendencia en cuanto a que los resultados, al momento de ser socializados, sean un insumo invaluable para los docentes, con especial énfasis en los de 1º año, que permitan elaborar nuevas estrategias de aula acordes al alumno que reciben.

Marco teórico

El primer autor que plantea el concepto de representaciones sociales es S. Moscovici en la década del '60 que lo define como "constructor cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común de sus experiencias en el mundo".

Desde un posicionamiento similar D. Jodelet propone pensar las representaciones sociales como un contenido de imágenes, informaciones y opiniones, que se relacionan con un objeto y le pertenecen siempre a un sujeto: "forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social".

M. T. Sivent define la representación social como "el conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo comparten en relación a ellos mismos y a los fenómenos del mundo circundante". Destaca la triple dimensión social de la representación:

- Son ampliamente compartidas por un grupo social y devienen parte de la realidad social.
- Son sociales en su origen y consideradas expresiones de una organización social.
- Contribuyen con el proceso comprometido en la formación y orientación de la conducta y la comunicación social.

El arte ocupa un importante lugar en la vida de los grupos sociales y en la construcción histórica del pensamiento. El arte es considerado un campo fundamental de conocimiento en tanto portador y productor de sentidos sociales y culturales que se expresan en distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables, los lenguajes artísticos. En tanto discurso, que contiene una pluralidad de interpretaciones acerca del

mundo, constituye un campo de construcción y expresión del pensamiento indispensable para la sociedad. La Educación Artística pone atención en los procesos de interpretación estético artística, en los saberes vinculados al desarrollo del pensamiento divergente y creativo y al desarrollo de las capacidades espacio-temporales y de abstracción, entre otras.

En cuanto al perfil docente, las tres carreras consideran aspectos generales que tienen como denominador común garantizar el derecho social a la educación y partiendo de un proyecto social que se viabilice mediante la currícula como proyecto ético, político y cultural contra la exclusión y afirmando valores de igualdad, solidaridad, cooperación, democratización de la producción y distribución de conocimientos, lo que le posibilitará al egresado:

poseer un equilibrio entre las competencias específicas de la docencia con una amplia formación técnica

Concebir a la educación como un lugar donde se ponga en juego una filosofía, una toma de posición frente al acto educativo.

Comprometerse con los principios de la educación inclusiva, en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

Interpretar y vivenciar la dimensión ética y creativa de la práctica educativa

Ser partícipe de un proceso de formación continua

Gestionar y colaborar con proyectos institucionales y comunitarios,

Metodología y diseño de la investigación

Este proyecto pretende fusionar las lógicas cuantitativas y cualitativas utilizadas para el estudio y análisis de los objetos sociales, entendiendo que no existen enfoques que sean superadores y que precisamente la complejidad del objeto de estudio requiere de la riqueza aportada desde la triangulación metodológica.

Dado que el objetivo prioritario del trabajo de investigación es poder comprender las representaciones sociales que los alumnos ingresantes tienen respecto de su futuro rol docente desde lo artístico, decidimos utilizar la técnica de Focus Group concebida como herramienta valiosa dentro de los estudios de corte cualitativo que intentan develar las significaciones e interpretaciones que los actores sociales hacen respecto de sus acciones. El uso de esta técnica, denominada también de entrevistas grupales, nos permite tener acceso a las imágenes, significaciones, discursos y perspectivas de los alumnos a fin de poder construir y reconstruir los tópicos utilizados para la confección de un posterior cuestionario, para eliminar la directividad del investigador que intenta hacer prevalecer su punto de vista, y que es típica de este instrumento de recolección de datos. Es decir, el conocimiento como producto final de los grupos focales ofrece a los investigadores una aproximación rápida sobre temas de los cuales se suele conocer muy poco.

Además, el Focus Group apoyado en elementos multimediales (registro de audio y video) permite captar con detalle el lenguaje no verbal de los actores, elemento constitutivo de los lenguajes artísticos. Por otra parte, concibiendo que la realidad es una construcción subjetiva, y por ende reconociendo el entramado inter e intra subjetivo constitutivo de las representaciones sociales, nos parece que una técnica que se basa en el diálogo y la socialización de los sentidos de los actores, es por demás pertinente para esta instancia.

Desde la lógica cuantitativa, el uso de la encuesta ofrece la oportunidad de poder cuantificar los datos; así resulta que la principal ventaja de la encuesta frente a otras técnicas es su versatilidad o capacidad para recoger datos sobre una amplia gama de

necesidades de información.

Como ya se dijo, destacamos la pertinencia de un enfoque de investigación mixto en la medida en que recolecta, analiza y vincula datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema (Teddlie y Tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Williams, Unrau y Grinnell, 2005). Y, en relación al uso de las técnicas de investigación, este enfoque usa métodos de los enfoques cuantitativo y cualitativo y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa (Mertens, 2005).

En el trabajo de campo se trabajará con una unidad de análisis determinada por azar y que sea representativa de un 20 % de cada profesorado.

Bibliografía

Alzamora, Sonia; Pechín, Claudia; Ursino, Maria Clelia: El área especial de música: currículum prescripto y representaciones de las estudiantes de Formación Docente. Ponencia XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.

Alzamora, Sonia; Galvez, Sandra; Cusel, Patricia; Gavotti, Paola; Forte, N. Doris; Vigna, Mercedes; Plesnicar, Lorena; Azcona, Laura; Alberca, Gloria; Pechin, Claudia; De Vedia, Carlos. Relación entre Formación Pedagógica y Formación Artística en los Profesorados de Artes en Música y en Artes Visuales, del Instituto Superior de Bellas Artes.

André, María de los Ángeles. U.N. Coma: Representaciones Sociales e Identidad Docente. Ponencia de las III Jornadas de la Hum. H.A. Representación e identidades, Septiembre de 2009.

Angeluz (Pseudónimo, sin datos mayores del autor/es): Formación Docente y representaciones sociales de los/as estudiantes de Prof. de EGB y NI sobre la música.

Barroso, Carina; Garbarino, Adriana; Santos, Diana; Pereira, Sandra. Las representaciones sobre las prácticas en Educación Artística desde la perspectiva de los docentes del Profesorado de Artes Visuales.

Diseños Curriculares de los Profesorados de Artes del CREA.

Jodelet, Denise (2000): Representaciones sociales: contribución a un saber socio-cultural sin fronteras. En Laboratorio de Psicología Social. Escuela de Altos Estudios de Ciencias Sociales, París.

Jodelet, Denise (1986), La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en Serge Moscovici, Psicología Social. II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Barcelona, Paidós, pp. 470-494.

Hernandez Sampieri, Roberto; Fernandez-Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2006): Metodología de la investigación. Cuarta Edición (Best Seller). Mc Graw Hill.

Sirvent, María Teresa (2000): Cultura popular y participación social. En Hidalgo, María Fernanda: Las Representaciones sociales de los alumnos del profesorado de Educación Física (UNT) sobre las materias pedagógicas. Facultad de Educación Física (Universidad Nacional de Tucumán). Argentina. Ponencia de V Encuentro Nacional y I Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación

Tucumán, Argentina 7, 8 y 9 de octubre de 2004. "90° Aniversario de la Universidad Nacional de Tucumán"

Romero, Horacio Gabriel: Imaginario y Representaciones sociales. Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas: hromero@hum.unrc.edu.ar

Diseños Curriculares del Profesorado de Danzas

Recopilación de datos para la evaluación y seguimiento

María Inés Poduje

Instituto Superior de Formación Docente Centro Regional de Educación Artística
Almirante Brown y 1° de Mayo, Santa Rosa, La Pampa

Resumen

Se implementó en el Centro Regional de Educación Artística (CREAr) entre marzo de 2005 y marzo de 2008. Tuvo como objetivo efectuar el seguimiento de la implementación del Diseño Curricular del Profesorado de Artes en Danza, a los efectos de evaluar su viabilidad, detectar dificultades en su implementación y a partir del análisis, proponer cambios.

Tres fueron las unidades de análisis que se tuvieron en cuenta para la evaluación y seguimiento: los procesos de aprendizaje de los cursantes, las propuestas pedagógico- didácticas de los profesores y el diseño curricular implementado.

A partir de trabajo realizado se plantearon propuestas tendientes a afianzar los lazos de pertenencia de los diferentes actores del Profesorado de Artes en Danza del CREAr, otras para mejorar la Organización de la Institución y, en particular, ideas para mejorar la aplicación del Diseño Curricular.

Palabras Clave

- Profesorado de Artes en Danza
- Diseño Curricular
- Implementación
- Evaluación

Presentación

El Centro Regional de Educación Artística (CREAr) en el año 2008 completó su primera etapa como Instituto de Formación Docente, ocasión de la primera promoción de Profesores de Artes. Y es así como, entre los años 2005-2008 el Profesorado de Artes en Danza implementó por primera vez su Diseño Curricular al igual que los otros dos profesorado del Instituto.

Cuando se elaboró el Diseño Curricular del Profesorado de Artes en Danza se planteó la necesidad de "realizar acciones de diagnóstico y seguimiento que permitieran evaluar la viabilidad del Diseño, detectar las dificultades en el momento de su aplicación y establecer posibles cambios para mejorarlo".

En este sentido, se considera la autoevaluación institucional como un proceso de investigación en el que participan los distintos actores de la comunidad educativa. Forma parte de la misma práctica de la enseñanza y un ámbito de reflexión crítica. En este contexto, para poder llevar adelante el Proyecto, se hacía necesario contar con la opinión de cada uno de los protagonistas del profesorado, las distintas miradas y experiencias, en síntesis la opinión de los docentes, ayudantes, regente y alumnos del mismo.

Fue por ello que, y en concordancia con una de las cuatro funciones previstas para el CREAr, la de Investigación, cuando se inicia el año académico 2005 se eleva a la Dirección del IFD CREAr el Proyecto Diseño Curricular del Profesorado de Artes en Danza. Recopilación de

datos para la evaluación y seguimiento, propuesta que fue aceptada y autorizada su implementación.

Aceptado el Proyecto, inmediatamente se puso en marcha. Todos los años en el mes de marzo se entregó un Informe de Avance de lo producido durante el año académico que concluía y la solicitud de continuidad. Fue así que entre los años 2005 y 2008 se realizó el seguimiento de la implementación del Diseño Curricular del Profesorado de Artes en Danza a los efectos de evaluar su viabilidad, detectar dificultades en su implementación y proponer cambios para mejorar el Diseño. El año 2008 fue el cuarto y último año de ejecución y, con este Informe Final, se concluye. Durante el año 2007 la Profesora Lorena Raiburn participó en el seguimiento del diseño. Sin duda esta intervención enriqueció el trabajo del año.

El seguimiento se circunscribió a los espacios curriculares de cinco de los trayectos: Encuentro con el Mundo, Encuentro con el Arte, la Ciencia, la Tecnología y la producción personal y Encuentro con el Rol Profesional

También en el año 2008 desde el Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y, en particular, desde el Instituto Nacional de Formación Docente se planteó como meta reconstruir el sistema formador docente.

En este sentido en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial se expresa que "... La estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarla, adecuarla a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos. La aprobación de la Ley de Educación Nacional representa una importante oportunidad para esta revisión, adecuándola a los cambios en el sistema educativo y homologando la formación inicial en cuatro años para todos los profesorado."1

En el mismo documento se expresa la importancia de considerar tres niveles de decisión y desarrollo: La regulación Nacional, la definición Jurisdiccional y la definición Institucional. "... La definición Institucional, elaborada por los ISFD, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes; estas definiciones se desarrollarán considerando los márgenes de flexibilidad que los desarrollos jurisdiccionales otorguen, asumiendo y complementando con contenidos pertinentes a las necesidades locales..."2

En este marco este Informe Final cobra mayor protagonismo esperando sirva de insumo a la hora de la definición Jurisdiccional cuando se elaboren los diseños curriculares provinciales y, en especial, cuando el CREA elabore, en breve, el nuevo Diseño Curricular para el nuevo Profesorado de Danza.

El Profesorado de Artes en Danza

Antes de avanzar, y a los efectos de contextualizar este Proyecto, a continuación se realiza una breve presentación del Profesorado.

1 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Borrador para la discusión, Versión 4, noviembre de 2007, Pág. 3.

2 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Borrador para la discusión, Versión 4, noviembre de 2007, Pág. 7.

Antecedentes

En marzo de 1999 se funda el CREA, profesorado de Nivel Superior no Universitario, dependiente de la Dirección de Educación Media y Superior del Gobierno de la provincia de La Pampa.

Las dos instituciones que dieron origen al CREA son el Instituto Provincial de Bellas Artes y el Centro Polivalente de Arte³. Algunos docentes de estas instituciones fueron quienes trabajaron en el Diseño Curricular de los Profesorados.

Los docentes del Instituto realizaron, entre los años 1999-2001, una Capacitación Docente en Danza⁴ que estuvo a cargo de profesores del Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA) y de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, entre ellos once docentes de la especialidad Danzas Folklóricas, con vistas a su trabajo posterior en el CREA.

Uno de los títulos que otorga el CREA es el de Profesor de Artes en Danzas⁵. Esta carrera tiene una duración de 4 años y contempla una carga horaria total de 2868 horas reloj.

Objetivos de la carrera

- Formar profesores de Artes con capacidad crítica y reflexiva, sólida base conceptual y comprensión respecto de los requerimientos inherentes a la educación artística.
- Propiciar el conocimiento de las características y relaciones de los diferentes actores del proceso de enseñanza aprendizaje y las diferentes modalidades de educación: formal, no formal, en sus diversos niveles.
- Contribuir a la actualización permanente, la discusión de problemáticas o temáticas relacionadas al campo de conocimiento y la investigación de la Educación artística.
- Valorar la docencia como formadora genuina de recursos humanos calificados.

Funciones

Las funciones que se establecieron para el CREA son:

- Formación docente:
 - Profesorado de Artes en Artes Visuales
 - Profesorado de Artes en Música
 - Profesorado de Artes en Danzas
- Investigación
- Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente

Organización de la Estructura Curricular⁶

Los Contenidos para el Profesorado se encuentran organizados -según lo especi-

3 Se crea el 26 de agosto de 1974, por Decreto N°35/74 del PEN. Dependía de la Dirección Nacional de Educación Artística, del Ministerio de Cultura y Educación de La Nación. Contaba con Bachillerato y las Especialidades: Maestro Nacional de Danzas Folklóricas, Maestro Nacional de Danzas Clásicas y Maestro Nacional de Cerámica. El 1 de enero de 1993 pasa a depender del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa.

4 Convenio IUNA-Provincia de La Pampa, 2 de junio de 1999. Resolución IUNA 270/99, Decreto 1510/99.

5 La denominación de los títulos se ajusta a lo acordado en la Resolución N° 63/97 del CFC y E, teniendo los mismos una incumbencia profesional para el desempeño del docente en el Nivel Inicial, EGB y Polimodal.

6 Diseño Curricular Institucional IFD CREA, Profesorado de Artes en Danza, Santa Rosa, septiembre de 2004.

cado en las resoluciones N°32/93 y N°36/94- en los siguientes campos:

Campo de la Formación Pedagógica General: común a todos los estudios de formación docente de grado destinado a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones.

Campo de la Formación Especializada por niveles y regímenes especiales: se presenta desde las perspectivas antropológica-cultural y psicológica. Otorga un marco referencial para el tratamiento de los contenidos abordados en los espacios de los otros campos de la formación docente de grado. Posibilitará a los futuros docentes la construcción del encuadre general del desarrollo psicosocio-cultural de los sujetos (alumnos/as) y a los contenidos sociales en general para posteriormente profundizar en el período educativo correspondiente (EGB 1 y 2, 3° Ciclo y Polimodal).

Campo de la Formación Orientada: abarca los contenidos relacionados con la especificidad del profesorado. Orientará a los futuros docentes para la apropiación de aspectos teóricos y metodológicos que les permitirán disponer de estrategias didácticas adecuadas para la enseñanza del área. Además de las cuestiones teóricas se considera de suma importancia desarrollar capacidades para la comprensión, la apreciación y la valoración de los lenguajes artísticos y sus posibilidades expresivas y comunicacionales, a partir de experiencias significativas donde puedan reconocer las cualidades constitutivas de las producciones artísticas, comprender sus relaciones y apreciar su contenido expresivo y simbólico.

A partir de estos tres campos se desprende la organización de la estructura curricular que propone cinco trayectos:

- Encuentro con el Mundo
- Encuentro con el Arte, la Ciencia, la Tecnología y la producción personal
- Encuentro Pedagógico
- Encuentro con el Rol Profesional
- Trayecto de la Praxis

Organización de los espacios curriculares por trayecto

Trayecto Encuentro pedagógico

Sistema Educativo

Mediación Pedagógica

Psicosociología y Cultura I (del Sujeto del Aprendizaje NI, EGB 1 y 2)

Psicosociología y Cultura II (del Sujeto del Aprendizaje EGB 3 y Polimodal)

Currículum, Análisis y Gestión de las Instituciones Educativas

Enfoques Teórico-metodológicos del campo de la Didáctica

Pedagogía de la Diversidad

Trayecto Encuentro con el rol profesional

Elementos de Investigación-Acción Socio Educativa y Artística

Trayecto de la Praxis

Ateneo/ Taller de Análisis Crítico de la Realidad Socioeducativa y Artística

Práctica y Reflexión Docente I, II y III

Trayecto Encuentro con el mundo

Historia de los Procesos Sociales

Estética y Comunicación Artística

Arte y sociedad

Historia de las Danzas Argentinas

Contextos Sociohistóricos del Arte Latinoamericano

Trayecto Encuentro con el arte, la ciencia y la producción personal

Técnicas de la Danza I y Sensopercepción
 Técnicas de la Danza II, III y IV
 Música y Movimiento I y II
 Folklore Argentino y Atuendo Tradicional
 Danzas Folklóricas Españolas
 Composición Coreográfica
 Danzas Folklóricas Latinoamericanas
 Fundamentos de la Danza Moderna
 Escenografía e Iluminación
 Organización y Producción de Espectáculos
 Técnicas de Registro y Notación
 Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Danza
 Didáctica de la Danza
 Seminarios

Organización de los espacios curriculares por año**1° Año**

Técnicas de la Danza I y Sensopercepción
 Música y Movimiento I
 Historia de los Procesos Sociales
 Mediación Pedagógica
 Enfoques Teórico-metodológicos del campo de la Didáctica
 Psicología y Cultura I (del Sujeto del Aprendizaje NI, EGB 1 y 2)
 Ateneo/Taller de Análisis Crítico de la Realidad Socio-educativa y Artística
 Seminario Optativo

2° Año

Técnicas de la Danza II
 Música y Movimiento II
 Danzas Folklóricas Españolas
 Folklore Argentino y Atuendo Tradicional
 Historia de las Danzas Argentinas
 Arte y Sociedad
 Currículum, Análisis y Gestión de las Instituciones Educativas
 Psicología y Cultura II (del Sujeto del Aprendizaje EGB 3 y Polimodal)
 Pedagogía de la diversidad
 Práctica y Reflexión Docente I
 Seminario Optativo

3° Año

Técnicas de la Danza III
 Composición Coreográfica
 Danzas Folklóricas Latinoamericanas
 Técnicas de Registro y Notación
 Contexto sociohistórico del Arte Latinoamericano
 Sistema Educativo
 Elementos de Investigación-Acción Socio Educativa y Artística
 Práctica y Reflexión Docente II
 Seminario Optativo

4° Año

Técnicas de la Danza IV

Fundamentos de la Danza Moderna

Escenografía e Iluminación

Organización y Producción de Espectáculos

Didáctica de la Danza

Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la producción artística y a la danza

Estética y Comunicación

Práctica y Reflexión Docente III

Seminario Optativo

Expectativas de Logro

Al finalizar su formación los Profesores de Artes en Danza:

- Adquirirán una sólida formación en las diversas manifestaciones artísticas, comprendiéndolas como procesos artísticos y sociales, atendiendo a su historicidad desde conceptos relevantes en lo artístico, las cosmovisiones de época y movimientos sociales que influyeron en su realización.
- Comprenderán las distintas manifestaciones artísticas a través de una formación integral, relacionándolas con los marcos culturales en que se inscriben, haciendo opciones y valoraciones críticas y reflexivas.
- Interpretarán la producción artística relacionándola con los marcos socioculturales y políticos, vinculando los conceptos de arte, cultura y procesos sociales.
- Compararán discursos estéticos y producciones artísticas reconociendo autores, estilos y contextos espaciales y temporales de pertenencia, infiriendo los supuestos antropológicos, filosóficos e ideológicos que los sustentan.
- Conferirán sentido a su lenguaje y al quehacer pedagógico específico.
- Adquirirán una sólida formación en el conocimiento disciplinar.
- Recrearán saberes artístico-culturales y procesos sociales conectando áreas de conocimientos, mediatizándolas en la transposición didáctica.
- Se apropiarán de habilidades y estrategias que les permitan un hacer creativo en la producción artística y pedagógica articulando los saberes epistemológicos del arte con los saberes integrales.
- Poseerán saberes del desarrollo de las artes del movimiento en el mundo, Latinoamérica, Argentina y la región, valorando la propia identidad cultural.
- Poseerán una actitud de profesionalización continua para el desempeño del rol docente en sus aspectos de intervención técnico-pedagógica, mediante el diseño de proyectos, la elaboración de estrategias para la construcción de aprendizaje de los alumnos en situaciones grupales y/o individuales en contextos diversos y específicos, la puesta en práctica y la evaluación de los mismos.
- Distinguirán lo permanente de lo mutable, poniendo en práctica saberes y estrategias asociadas al pensamiento divergente y comprensivo, accionando en su práctica educativa desde diferentes contextos y posibilidades.
- Internalizarán los conceptos artísticos desde su historicidad, contemporaneidad, relacionando lo mundial con lo latinoamericano y argentino, distinguiendo y valorando los cambios sociales que los originaron, defendiendo la importancia de la propia identidad cultural, pudiendo así transferir conocimientos y valores.
- Articularán teoría y práctica integrando los saberes del campo especializado,

experiencial y otras experiencias culturales, entendiendo al mundo, al hombre y a la sociedad como una totalidad.

- Comprenderán los saberes disciplinares desde una realidad totalizadora para, desde esa comprensión, rodear de significatividad los conocimientos.
- Articularán la relación con la comunidad educativa, las asociaciones profesionales y otras instituciones con la finalidad de una construcción social de los conocimientos y de las relaciones humanas y comunitarias.
- Estarán capacitados para desarrollar experiencias didácticas compartidas en equipos de trabajo.

Desarrollo

El Diseño Curricular establece, para su evaluación y seguimiento, tres unidades de análisis:

- Los procesos de aprendizaje de los cursantes.
- Las propuestas pedagógico-didáctica de los profesores.
- El diseño curricular elaborado.

Estos tres ejes por separado y relacionados, sirvieron de guía al poner en marcha el Proyecto.

Si bien el objetivo principal del mismo fue evaluar el Diseño Curricular, la evaluación institucional se entrecruza y acompaña a la de los espacios curriculares.

Se pretendió también contribuir con el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje tal como lo prevé el Diseño Curricular Institucional y proporcionar información tendiente a prevenir el fracaso y/o deserción de los alumnos.

La propuesta inicial fue registrar la mayor cantidad de información sobre lo vivido en los cursos que permitiera hacer una lectura del modo en que se implementó el Diseño. Cada año se sumaron al registro nuevos cursos, nuevos espacios curriculares, nuevos alumnos y más docentes, hasta completar el Profesorado.

La metodología de trabajo y los instrumentos empleados

Cuando se planteó el Proyecto se consideró que el método cualitativo resultaría el más apropiado para aplicar en esta investigación.

Los docentes a cargo de los espacios curriculares, los alumnos, la Regente y la Directora del CREA son los actores involucrados en esta propuesta educativa. Fue por ello que se trató de involucrar a todos en este Proyecto obteniendo resultados dispares al respecto.

Hubo tres instancias de trabajo: la recopilación de datos, el análisis de la información y la elaboración de un informe parcial por año y la de este Informe Final que contiene lo actuado durante los cuatro años.

El registro de la información se realizó a través de instrumentos cuanti y cualitativos diseñados para la situación y temática a abordar. Se concretaron instancias de análisis individual y grupal con los docentes y con los alumnos del Profesorado de Artes en Danza.

Al comenzar cada año académico se trabajó sobre la metodología elegida y se elaboraron nuevos instrumentos para el registro de datos que se necesitaron. En particular para la recopilación de información por parte de los alumnos ya que cada año se sumó un nuevo grupo de estudiantes.

Las encuestas realizadas fueron anónimas y voluntarias. En relación a lo cuantitativo, no se recibieron las la totalidad de las encuestas entregadas. Por ello se reforzó, y resultaron muy efectivas, las charlas informales y entrevistas estructuradas y semiestructuradas realizadas.

a) Información aportada por la Regencia y Docentes

Informes de Cátedra

A los docentes de los distintos espacios curriculares se les solicitó información con respecto a los procesos de aprendizaje de los alumnos y el seguimiento del rendimiento académico en su espacio curricular. Para esta instancia se hizo énfasis en la consulta a través de instrumentos que aportaron datos cualitativos.

En estos informes se preguntaba puntualmente sobre la adecuación de los contenidos; descripción de dificultades y soluciones; situaciones conflictivas y relación con otros espacios.

No todos los docentes se comprometieron con el Proyecto por lo que las respuestas, en cantidad, no fueron las que se esperaban. Por ello resultó fundamental el informe anual de la Regencia.

Informes de Funcionamiento del Profesorado

Un insumo interesante por los aportes que hacen al seguimiento de la carrera son los Informes de Funcionamiento del Profesorado de Artes en Danza que cada año elabora la Regente en el mes de diciembre, como cierre del año académico, pedido de la Dirección del Instituto. Se pudieron consultar los de los años 2005, 2006 y un período del 2007.

Las instancias de reunión del Profesorado, convocadas por la Regente al inicio de cada cuatrimestre y final del año académico, también sirvieron como espacio de reflexión y autoevaluación.

Entrevistas

Se realizaron entrevistas a algunos docentes. El objetivo principal de estas fue intercambiar opiniones sobre: la implementación de las propuestas didácticas, el desempeño de los alumnos, el rendimiento académico, las dificultades detectadas, entre otros.

Cabe aclarar que quien llevó adelante este Proyecto estuvo a cargo de la Regencia del Profesorado de Artes en Danza, en el momento de terminar las actividades académicas del año 2007. Este hecho permitió tener un panorama más acabado de las propuestas didácticas implementadas, el desempeño general de los alumnos, el rendimiento académico y las dificultades con las que se encontraron durante el año tanto los docentes como los alumnos.

Observaciones de clases

Durante el año 2005 y 2007 se hicieron observaciones de clases. Pero en el 2006 algunos docentes pidieron que no se hicieran, pedido que se respetó. Igualmente se asistió a algunas clases respondiendo a invitaciones que hicieron algunos responsables de cátedra y a éstas se le sumaron otras a las que se asistió por invitación de los alumnos. Fueron instancias de cierre de cuatrimestre o se trató de alguna clase especial en la que los alumnos ponían a consideración del público lo aprendido en clase.

b) Información aportada por los Alumnos

Por su parte los alumnos realizaron cada año, en el mes de noviembre, una instancia de evaluación del año de trabajo en la que se preguntó sobre las propuestas pedagógico-didácticas y recabó la opinión de los alumnos. Las encuestas y también entrevistas personales arrojaron interesante información sobre el desarrollo de cada uno de los espacios curriculares y de la carrera en general, desde la óptica del alumno.

Cuando se diseñaron las encuestas se plantearon para indagar sobre el rol del alumno, experiencias previas, acceso a la información sobre la oferta educativa del CREA, las motivaciones de la elección, los espacios curriculares, las cursadas, el rendimiento,

los problemas vividos y las soluciones encontradas, como resultaron las estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas, entre otros temas. A partir del año 2006 también se preguntó cómo se había producido la continuidad entre los espacios curriculares de los diferentes años.

Se trabajó con los alumnos utilizando una encuesta diferente para cada curso. Las encuestas se diseñaron a los efectos de indagar sobre el rol del alumno, experiencias previas, acceso a la información sobre la oferta educativa, las motivaciones de la elección, los espacios curriculares, las cursadas y el funcionamiento del Instituto.

Se realizaron entrevistas individuales y reuniones con los alumnos, organizadas para tratar problemáticas puntuales. Se hizo el registro de cuatro de ellas.

En el año 2005 los estudiantes de cada profesorado realizaron un balance del año académico. Después los delegados de cada curso elaboraron un informe que elevaron a Dirección, material que también se consideró en este Proyecto.

Análisis e interpretación de la información obtenida

Perfil de los ingresantes

Para conocer el perfil de los alumnos que ingresan al Profesorado de Artes en Danza, se tuvieron en cuenta, en primer lugar, los datos solicitados por la Sección Alumnos para la inscripción que realiza el CREA al inicio del año académico. A estos se le sumó información sobre las expectativas con la que los alumnos arribaron al Instituto, información obtenida a partir de entrevistas puntuales.

Cabe aclarar que en el año 2005, el primer año del Profesorado de Artes en Danza, se inició con dos cursos. Los alumnos tuvieron la posibilidad de elegir el horario de cursada ya que se previó que una división funcionara a partir de las 14:00 o 14:30 horas y la segunda desde las 18:30 horas. Ya al año siguiente hubo inscripción para una sola división por año.

La mayoría de los alumnos se encuentran en la franja de los 18 y 29 años de edad. En el primer año de apertura del Profesorado hubo alumnos de más de 40 años quienes se inscribieron por ser esta oferta educativa una signatura personal pendiente.

Hay una fuerte presencia de inscriptos con formación docente, son maestros o profesores. Predominan los alumnos que trabajan, dedicando como mínimo 24 horas semanales.

Matrícula. Desgranamiento

Una de las características del profesorado es el número de alumnos. El contar con un grupo reducido tuvo ventajas y desventajas.

Hay una promoción que desde 2° año cuenta con una alumna que cursa las materias en forma regular. Los docentes y la Regente fueron implementando distintas estrategias para mitigar la falta de un equipo de trabajo. Así por ejemplo, cuando se dieron las condiciones, la alumna participó de clases de otros cursos y los de la Complementación Curricular. A la hora de su evaluación, marcó la importancia de los espacios correspondientes al Trayecto Encuentro Pedagógico y la buena complementación lograda entre los espacios cursados de este Trayecto en 1° , 2° y 3° Año así como con otros espacios curriculares de otros Trayectos.

Tener una matrícula baja es negativo para el Profesorado y la enseñanza artística pero se tornó relativamente ventajoso a la hora de buscar soluciones a las distintas instancias traumáticas que se dieron sistemáticamente desde el año 2006 con los alumnos que inauguraron el Profesorado de Artes en Danza. Ese año se fusionaron los dos cursos. Las problemáticas tuvieron origen en la disconformidad de los alumnos con respecto a la metodología de trabajo y la supuesta falta de conocimientos de parte de algunos

docentes. Ese año intervino la Regente para buscar entre todos una solución que permitiera terminar el año con saldo a favor. Pero, sistemáticamente se dieron situaciones problemáticas en este grupo conflictivo. Problemas de incomunicación, intolerancia y exacerbado individualismo impidieron encontrar entre todos, estrategias que permitieran superar los conflictos y lograr un ambiente propicio para cursar las materias en armonía. Lamentablemente el grupo termina este año 2008 en conflicto.

El abandono por parte de los alumnos se produjo en dos momentos en particular, en los meses de abril y al iniciar las actividades del 2° Cuatrimestre.

Todos los años fueron críticos para el profesorado en cuanto a la baja matrícula y desgranamiento que se produjo durante el primer año de implementación de esta nueva carrera. Para mayor información ver el Cuadro 1.

Muchos son los factores que inciden y lleva a los alumnos a desistir de estudiar. Hubo quienes dejaron por no poder cumplir con uno de los requisitos de ingreso, contar con el bachillerato aprobado. Se suman razones laborales, familiares, la falta de estímulo por la escasa salida laboral que tiene esta oferta educativa y la falta de adecuación a las exigencias académicas que plantea el nivel de enseñanza superior, entre otras.

También la modificación horaria provocó descontento. El paso del año 2005 al 2006 con reducción horaria e imposibilidad de cursar a partir de las 14:30 horas implicó la necesidad de adecuarse nuevamente a un nuevo horario. A este aspecto negativo se sumó el ambiente de desorganización que se vivió en el Instituto desde su apertura y hasta el momento de su intervención.

Otro dato a tener en cuenta es que dos cursantes de 2° año, con título Maestro Nacional de Danzas Folklóricas, al abrirse la instancia de Complementación Curricular que implementó el CREA en el año 2006, optaron por realizar esa instancia de Profesorado.

Sobre cómo se acercan los ingresantes al CREA y por qué

En principio se observa que se tomó conocimiento de esta oferta educativa por haber tenido relación directa con el Centro Polivalente de Arte y con el CREA. Dos son las razones. La primera tener un familiar que trabajó o sigue trabajando en la institución. La segunda haber asistido al Polivalente, al magisterio o los talleres que allí se ofrecían. Los medios de comunicación tuvieron un papel secundario con respecto a la difusión de la propuesta.

La elección de una carrera de formación docente y, en particular artística, se dio por diferentes motivaciones. Un grupo pensó en buscar esta alternativa que le permitiera tener una base para un estudio futuro, otro porque le sería útil para su trabajo y otros, en cambio, vinieron al CREA para aprender danzas folklóricas porque bailan en algún cuerpo estable del medio y necesitan saber más. En todos los casos las experiencias previas, en particular el contacto con la danza, fueron fundamentales a la hora de elegir esta propuesta.

Un tema a tener en cuenta es el cambio que se dio en los alumnos con respecto a la elección de una carrera docente. Quienes se inscribieron sólo para aprender a bailar y siguieron en el CREA lo hicieron porque expresan que con el tiempo descubrieron lo significativo del arte de enseñar, de trabajar con personas, en particular con niños e intentar tratar de modificar la educación de hoy y formar personas críticas, reflexivas. Pero en el grupo también hay quienes asisten porque les interesa la danza; aspiran ser bailarines, no docentes.

Expectativas con las que llegan los alumnos

Al preguntarles qué esperaban de esta carrera terciaria las respuestas fueron variadas. Apropiarse de conocimientos que luego puedan ser demostrados en la práctica, estar preparados para dar clases y contar con una formación profesional actualizada en

educación artística, lograr un desarrollo profesional y personal, recibir los conocimientos necesarios, disfrutar y aprender y recibir una educación justa, que corresponda a un nivel terciario. Cabe destacar que el 50% del alumnado tuvo o tiene experiencia como docente y la mayoría es como bailarines de cuerpos de danza.

Sobre la práctica docente

Pareja pedagógica: Resultó un desafío trabajar con esta modalidad. En algunos espacios curriculares se logró hacerlo coordinadamente y en otros no. Para evitar esto se propone que los docentes de diferentes espacios que trabajan de esta manera se reúnan cada dos, tres meses para intercambiar experiencias. En particular que tanto la planificación como la organización de las clases y hasta la búsqueda del material bibliográfico lo realice la pareja pedagógica.

Al elaborar la propuesta curricular se planteó la posibilidad de contar con algunos espacios a cargo de dos docentes. Varios fueron los criterios que fundamentaron esta propuesta, el principal es que el trabajo en el aula se aprovecha más cuando docentes con formación desde disciplinas diferentes aportan su experiencia y saberes a un mismo tema. Para que el funcionamiento de las parejas pedagógicas se optimice, se sugiere que el próximo año la regencia haga un seguimiento puntual y acompañe a los docentes para que no sólo estén físicamente de a dos sino que se constituyan en pareja pedagógica.

Sobre las relaciones docentes-alumnos-directivos

A partir de las entrevistas, los informes de los alumnos y docentes y de las observaciones que se realizaron en distintas instancias de enseñanza-aprendizaje –clases, actividades de extensión, reuniones de profesores, reuniones con alumnos, encuentros en los pasillos, entre otras- se puede decir que en general en el Profesorado hay un clima de respeto entre alumnos, docentes y alumnos y docentes.

Algunos de los aspectos positivos que destacaron los alumnos durante los años de asistencia al CREA fue el trato que se le da al alumno como “persona” y como “futuro docente”. También la accesibilidad al diálogo y la buena disposición que en general tienen los docentes y directivos. La confianza que brindan la mayoría de los profesores que permite tratar los problemas con libertad; el planteo reflexivo de algunos docentes; la posibilidad que tuvieron de conocer gente al responder a las invitaciones para actuar en otras instituciones o participar en las actividades y jornadas de integración que organizó el CREA; la posibilidad de aprender; de contar con una carrera nueva, distinta, que brinda un espacio para construir.

Los primeros años se puso énfasis en la falta de integración entre algunos docentes que debieron funcionar como pareja pedagógica y la cátedra quedó en manos de uno de los docentes. La falta de experiencia en este modelo educativo fue el primer argumento de los docentes. Posteriormente fue la falta de compromiso de alguno de los docentes involucrados en esos espacios curriculares.

Todos los años se expresó disconformidad por parte de los alumnos por: las ausencias no previstas; la desorganización, la falta de continuidad y de motivación en algunos espacios curriculares; las dudas de algunos docentes al plantear el espacio curricular por falta de conocimiento; el exceso de carga horaria del área pedagógica. También la falta de material didáctico como barras, espejos, piso especial, bibliografía específica, fue otra de las falencias que vieron los alumnos durante las cursadas y que fueron planteando a lo largo de la carrera. Muchas se solucionaron, en particular las que hacen al lugar físico donde se cursa.

Se detectaron algunas situaciones que no se pudieron y que se deberán tener en cuenta para que no se den en este instituto de formación docente. Por ejemplo se torna

necesario exigir que tanto los alumnos como los docentes sean puntuales. Al llegar tarde a la clase, a una reunión, a una mesa de examen, por hábito y no por alguna contingencia, se está dando la pauta de no considerar al otro, no respetar el tiempo del otro. La misma situación se da con el uso de celulares en el aula, práctica que no contribuye el normal funcionamiento en el aula.

Sobre las dificultades más frecuentes

Una dificultad que plantearon los docentes en reiteradas oportunidades, es la llegada tarde a clase de los alumnos, entre 15 y 30 minutos, en algunos casos. También las inasistencias que superan las previstas por la institución. Otras dificultades manifiestas fueron la poca cantidad de alumnos en los distintos espacios curriculares, la asistencia irregular a las cátedras, la necesidad de implementar guías para el análisis de los textos bibliográficos por la falta de compromiso con la lectura, desgano o poca participación de los alumnos en las clases, relaciones conflictivas que impidieron el trabajo en equipo, la falta de aulas que llevaban a improvisar la clase en cualquier espacio pero con retraso.

Las planteadas por los alumnos fueron pérdida de tiempo en clase, conflictos con los compañeros, problemas de integración con los alumnos de los otros profesados, asistencia irregular de algunos docentes, falta de preparación de la clase, prácticas autoritarias, falta de acompañamiento de los docentes.

Sobre la Carrera y su Diseño Curricular

Al indagar sobre la carrera y el diseño curricular lo que se destacó es la falta de conocimiento sobre los contenidos a trabajar en cada asignatura, en particular de las materias de 1° Año. Pero quienes conocían el diseño, porque lo solicitaron en Regencia, opinaron que "es una buena oferta educativa, con lineamientos claros y concretos".

Los estudiantes manifestaron saber cuales son los deberes y obligaciones que como tales tienen para con la institución y algunos manifestaron conocer las pautas de convivencia que deben regir dentro de una comunidad educativa.

En general, hay conformidad en cuanto a los horarios, la organización general y los contenidos que se trabajan en los distintos espacios curriculares. Están satisfechos con la carrera, el planteo y la propuesta de la mayoría de los espacios curriculares y las buenas opciones de horarios aunque proponen dejar los espacios relacionados con la danza para las últimas horas de la jornada.

Sobre los espacios curriculares

En general, los alumnos manifestaron que los espacios curriculares que se relacionan, por contenidos o metodología, lo hicieron y con relativa fluidez.

Todos los años insistieron con la gran cantidad de contenidos conceptuales a abordar en el poco tiempo de cursada que tienen.

Los docentes, en general, coincidieron en que los contenidos propuestos en el Diseño Curricular son orientadores pero, si bien los conceptuales fueron específicos los procedimentales y actitudinales resultaron ambiguos.

Desde la Regencia y los docentes responsables de los espacios curriculares de planteó la necesidad de analizar y repensar la articulación de los contenidos conceptuales de Técnicas de la Danza I y Sensopercepción, Técnicas de la Danza II, III y IV, Historia de las Danzas Argentinas y Danzas Folklóricas Latinoamericanas. También de Historia de los Procesos Sociales y Contexto sociohistórico del Arte Latinoamericano.

Los alumnos en particular, propusieron la revisión de Ateneo/Taller de Análisis Crítico de la Realidad Socio-educativa y Artística.

Los seminarios, como lo propone el Diseño Curricular, son propuestos cada dos años. En el caso particular del Seminario Técnica Clásica se dictó los cuatro años. Este espacio vino a cubrir contenidos necesarios para abordar Técnica de la Danza.

Conclusiones

Este Informe Final corresponde al Proyecto Diseño Curricular del Profesorado de Artes en Danza. Recopilación de datos para la evaluación y seguimiento. El Profesorado de Artes en Danza forma parte de una institución por ello el seguimiento involucra a la Institución CREAr.

La experiencia de estos primeros cuatro años del CREAr fue difícil, a veces traumática. Había que poner en marcha tres nuevas carreras y, paralelamente, cambiar de nivel Secundario a nivel Terciario.

La creación de una nueva institución educativa resulta de por sí un desafío y, en este caso, mayor ya que se fusionó el personal administrativo, no docente y docente de dos instituciones. El personal tuvo que adaptarse a una nueva manera de organización institucional. Parte del personal abandonó el CREAr durante el año 2005. La falta de conocimiento de algunos docentes del Proyecto Educativo Institucional y los diseños curriculares también fue una realidad que se debió sortear.

Sigue siendo una deuda pendiente el instalar el CREAr en la ciudad y la región. Habrá que idear un programa para difundir las funciones del Instituto, las actividades académicas y de extensión que se realizan durante el año, los tres profesados, los diseños curriculares, entre otras.

Más que conclusiones, a continuación se presenta una serie de propuestas que surgen de las vivencias de los docentes y alumnos que durante estos cuatro años transitaron por el Profesorado de Artes en Danza y fueron sus protagonistas.

1. Propuestas tendientes a afianzar los lazos de pertenencia al Profesorado de Artes en Danza y, en definitiva, al CREAr.
 - a) Para promover la participación de los docentes.

Comunicación: A los efectos de mejorar la comunicación entre la Dirección, la Regencia y los docentes que se notifique con tiempo la fecha de reuniones por profesorado, actos académicos, jornadas institucionales, etc. Que en forma simultánea se realice la convocatoria por correo electrónico, en la cartelera, las carpetas de asistencia de cada espacio curricular. En caso de ser urgente por vía telefónica.

Estatuto: Confeccionar el Estatuto, marco legal fundamental para la organización institucional.

Organigrama: Elaborar el Organigrama del CREAr, difundir las funciones de cada uno de los miembros de la institución y ponerlo en práctica.

Reuniones por campos y en general del Profesorado: Realizar tres reuniones al año por profesorado, de carácter obligatorio. Al iniciar el año, al cerrar el primer cuatrimestre y al finalizar el año con el objetivo de organizar las tareas del cuatrimestre y evaluar el primer cuatrimestre y el año académico. Plantear criterios comunes y discutir sobre: Planificación, Programas de las materias y Programas de Examen, Bibliografía, Seguimiento de los alumnos, Organización de actividades de extensión, Viajes de estudio, Actos conmemorativos.
 - b) Para promover la participación de los alumnos.

Difusión de la carrera: Organizar actividades que permitan difundir el Profesorado desde la Regencia junto con los alumnos y los docentes del Profesorado.

Organización de actividades complementarias: Viajes, peñas, jornadas recreativas, fogones, etc., actividades que contribuyan con la cohesión del grupo. Tam-

bién fomentar la asistencia a jornadas, cursos, congresos u organizar charlas en el CREAr donde se inviten a disertantes para que compartan conocimientos y experiencias educativas y artísticas. Organizar Talleres que respondan a necesidades puntuales de los alumnos de los tres profesorados, facilitando el diálogo entre ellos.

Actos académicos: Que los alumnos participen de la organización de actos escolares del CREAr y/o instituciones educativas del medio que le permitan trabajar en equipo y ejercitar la responsabilidad. Conmemorar las fechas patrias, las relacionadas con las artes, la tradición y/o el folklore. Realizar actividades abiertas a la comunidad.

2. Propuestas en relación a la Organización y para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El siguiente es un listado de propuestas, sugerencias o posibles acciones que, de aplicarse en forma sistemática, mejorarían el Profesorado y que se fueron planteando en alguna instancia de seguimiento del Proyecto.

Departamento Alumnos: Se propone la creación de este Departamento que, además de la función específica administrativa, canalice la información, organice tutorías, gestione becas, aconseje en el buen desempeño y oriente al alumno y agilice los trámites que éste debe realizar.

Asesoría pedagógica: Los alumnos de un curso solicitaron la creación de una asesoría pedagógica que acompañe la gestión del Regente. Habrá que pensar en los beneficios que traería al instituto y, en caso de ser viable, hacer la propuesta ante el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia.

Tutorías: Implementar tutorías que acompañen al alumno desde el curso de ingreso.

Curso de Ingreso: El curso de ingreso o nivelación, elaborado con un criterio amplio y en el que se presente el Diseño Curricular, permitiría garantizar un buen inicio en las cursadas de los espacios del Profesorado.

Alfabetización Académica: Establecer como eje transversal, líneas de acción durante los cuatro años que vayan acompañando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que a medida que el alumno acceda a un nuevo año, y que el conocimiento se vuelva más complejo, haya nuevas propuestas que garanticen que los saberes a enseñar se aprendan.

Compromiso: Por parte de los alumnos en la lectura de la bibliografía obligatoria que plantea cada docente en su cátedra.

Desgranamiento: Este es un tema que merece ser trabajado en conjunto con los otros dos Profesorados del CREAr ya que es una problemática compartida. Establecer, en forma conjunta estrategias que contribuyan a la retención de los alumnos y asumir el compromiso a la hora de implementarlas.

Equivalencias: Que la solicitud se realice durante el primer mes del año académico y que se brinde una respuesta rápida.

Perfil profesional del egresado: El Diseño Curricular lo establece por lo que se propone se unifiquen criterios en los tres profesorados, tanto en los espacios comunes, en los contenidos a abordar, como en los aspectos metodológicos.

Planificación anual: Presentarla a la Regencia y a los alumnos durante la primera o segunda semana de clase. Así no sólo se conocerá el calendario académico

–inicio y cierre de cuatrimestre, fecha de parciales, recuperatorios, mesas de examen– sino también los programas de los espacios curriculares y la planificación para el año académico. De esta manera el alumno conocerá desde un principio cuales serán los criterios de evaluación.

Pareja pedagógica: Se propone que los docentes de diferentes espacios que trabajan de esta manera se reúnan, cada dos o tres meses, para intercambiar experiencias. En particular que tanto la planificación como la organización de las clases y hasta la búsqueda del material bibliográfico lo realice la pareja pedagógica. Para que el funcionamiento de éstas se optimice, la Regencia debe hacer el seguimiento de cátedra y acompañar a los docentes para que no sólo estén físicamente de a dos sino que se constituyan en pareja pedagógica.

Asistencia: Respetar el porcentaje estipulado de asistencia a clase (80%). El hacer una excepción llevó a instaurar un porcentaje menor al estipulado. Además de crear descontento entre los alumnos, por ser una situación de privilegio, el fracaso en los parciales fue una de las consecuencias directas.

Horario: Exigir puntualidad a docentes y alumnos. Respetar los horarios de entrada y salida a clase. Es parte del aprendizaje por parte de los alumnos como futuros docentes.

La amplitud horaria que tuvo el CREA durante el año 2005, de 14:30 a 23:30 horas resultó beneficiosa porque permitió realizar una oferta educativa a mayor cantidad de gente. Este es un tema que habría que estudiar durante el 2009. Se propone la realización de un diagnóstico, sondeo de opinión, que permita conocer la real demanda de los posibles ingresantes y en qué horarios habría más asistencia. Esta franja horaria sólo será beneficiosa a medida que haya una buena organización que debe acompañarse con una eficiente estructura directiva y administrativa a lo largo de toda la jornada (14:30 a 23:30 horas).

La acumulación de horas cátedra, en las que en uno o dos días se concentran las horas, no resultó beneficioso. El cansancio que esto significó fue contraproducente y perjudicó el proceso de enseñanza-aprendizaje. En resumen una cátedra que supuestamente tenía nueve horas semanales, en la práctica se transformó en cinco o seis horas semanales.

Cursadas y correlatividades: Que los alumnos las respeten desde un principio evitando superposición horaria. El tener que llegar más tarde o retirarse un rato antes contribuye con el desorden en el aula y lleva a la desconcentración del docente y del alumno que asiste con regularidad, dificultando la continuidad en el desarrollo de los temas. El docente se ve obligado a retomar temas y elaborar guías para asegurar que el alumno ausente realice la lectura del material bibliográfico.

3. Propuestas en relación al Diseño Curricular

En general la aplicación del Diseño Curricular se llevó adelante tal como se había previsto. Durante los cuatro años se fueron haciendo ajustes que habrá que tener en cuenta a la hora de plantear modificaciones en el plan de estudio.

La relación con otros espacios curriculares del mismo trayecto no se concretó en la mayoría de los casos. Fueron momentos propicios para ello el desarrollo de las mesas exámenes, momento en que se podían establecer conexión de contenidos y que luego se retomaban en el transcurso del dictado de la cátedra.

A partir de la propuesta de contenidos que establece el Diseño Curricular, cada año los docentes trabajaron haciendo una selección. Todos los años se hicieron las modificaciones de acuerdo a las clases a dictar. En todas las cátedras los contenidos se secuenciaron en función unidades temáticas o ejes.

Espacios Curriculares

Cuando se proponga el nuevo diseño curricular habrá que pensar en la conveniencia o no de contar con muchos espacios cuatrimestrales.

Reflexiones sobre algunos espacios puntuales.

Música y Movimiento I -6 horas y Cuatrimestral-. A cargo de un Profesor de Artes en Música, contó con la colaboración de un Profesor de Artes en Danza. Esta experiencia resultó muy enriquecedora. Se propone rever la propuesta original y que el espacio esté a cargo de una pareja pedagógica con docentes de las dos especialidades. También transformarlo en anual, conservando la misma carga horaria.

Historia de los Procesos sociales -6 horas Cuatrimestral-. Se propone que la cursada sea anual con seis horas cátedra.

Folklore Argentino y Atuendo Tradicional -6 horas Cuatrimestral-. Se propone que la materia se desdoble. No se puede cumplir con el programa de contenidos con la profundidad que el tema merece.

Relación con otros espacios: Para garantizar esta relación y que no sea fortuita u ocasional se propone la creación de Departamentos o Áreas con cargos. La mayoría de los docentes cuentan con poca disponibilidad horaria lo que impide se reúnan para planificar en forma conjunta

Aprovechar el tiempo académico: La planificación de las clases por parte del docente es una obligación, si no se realiza se cae indefectiblemente a la improvisación. En algunas cátedras se replanteó que la cantidad de contenidos a abordar no favorecía el proceso de enseñanza y aprendizaje. La propuesta es que el docente tenga firmeza y cumpla con la programación prevista y que sea flexible la planificación pero pensando el cambio sin perder contenidos que resulten fundamentales para el futuro docente.

Seminarios: Se propone que al finalizar cada período correspondiente se analice la propuesta de seminario y que si los previstos respondieron a las necesidades de los alumnos del profesorado continúen. Esto no debe significar no abrir nuevas propuestas. Los seminarios deben ser ofrecidos a la comunidad.

Anexo

- Cuadro 1. Alumnos inscriptos y que finalizan el año académico, por curso.

Año 2005			Año 2006			Año 2007			Año 2008		
	Ingresan-tes	Final de año		Ingresan-tes	Final de año		Ingresan-tes	Final de año		Ingresan-tes	Final de año
1ºI	17	6	1ºI	4	3	1ºI	17	13	1ºI	14	7
1ºII	22	10	2ºI	5	4	2ºI	1	1	2ºI	13	10
			2ºII	9	9	3ºI	14	12	3ºI	1	1
									4ºI	12	12
Total	39	16	Total	18	16	Total	32	26	Total	40	30
Desgranamiento	23		Desgranamiento	2		Desgranamiento	6		Desgranamiento	10	

Cuadro 1



Autoevaluación del Proyecto de Mejora Institucional

Griselda Conde, Adriana Mugabure, María Inés Poduje, Ángela Tapia

Instituto Superior de Formación Docente Centro Regional de Educación Artística
Almirante Brown y 1° de Mayo, Santa Rosa, La Pampa

Resumen

El Proyecto de Mejora Institucional Instituto de Formación Docente CREAr tendió a facilitar espacios formativos a los docentes para reflexionar y reorientar las prácticas y de este modo garantizar la permanencia de los alumnos/as en la institución, el acompañamiento durante los años de cursada, implementándose estrategias pedagógicas para favorecer la retención y la integración de las/os alumnas/os, el sentido de pertenencia institucional y la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos/as del CREAr. La autoevaluación posibilitó resignificar la mirada del trayecto recorrido en torno a las acciones enmarcadas del Proyecto de Mejora Institucional.

Palabras Clave

- estrategias pedagógicas
- retención
- pertenencia
- calidad de los aprendizajes
- autoevaluación

Informe Final

El Proyecto de Mejora institucional Instituto de Formación Docente CREAr, surge, a partir de la detección del desencuentro entre lo que la institución educativa pide de los alumnos y lo que la población estudiantil posee al ingresar al IFD; por ello, se hace necesario acercar a los docentes a capacitaciones que les permitan reflexionar y reorientar, a partir de una autoevaluación, prácticas que tiendan al mejoramiento educativo, y que tenga en cuenta los resultados de los alumnos, las prácticas docentes, la utilización y calidad de materiales de estudio, y la posibilidad de incorporar nuevas tecnologías.

Es decir se trata de un proyecto elaborado para garantizar la permanencia en la institución y acompañamiento de los alumnos durante los años de cursada, -especialmente aquellos ingresantes- aplicando estrategias didácticas de manera de favorecer la retención y la integración de las/os alumnas/os, el logro de la pertenencia institucional, y mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos del CREAr.

Para ello en el marco de este proyecto se contempló la capacitación docente, la adquisición de bibliografía (sugeridas por docentes de la institución), material didáctico y equipamiento.

En lo que se refiere a la capacitación docente, se dividió en dos instancias. La primera orientada a trabajar con los docentes acerca de la alfabetización académica y revisión de las

estrategias implementadas por ellos. Para ésta, se convocaron a docentes de la Universidad Nacional de La Pampa, en sus sedes de Santa Rosa y General Pico. En los encuentros se fueron generando propuestas metodológicas de intervención las que luego fueron evaluadas con el acompañamiento de los docentes capacitadores. La segunda instancia fue de capacitación específica para cada una de las orientaciones, profesorados, de acuerdo a las necesidades de cada una de ellas, en ambos, participaron los docentes y alumnos avanzados.

La reflexión a partir de las dificultades, plantea interrogantes sobre cuáles son los obstáculos que no les permiten a las y los alumnos/os el proceso de apropiación de contenidos y metodologías de aprendizaje y cuáles han sido las estrategias que han implementado a partir de estos obstáculos que les preocupan. La autoevaluación brinda información actualizada y contextualizada. Ésta permitirá reorientar las prácticas procurando que tiendan al mejoramiento educativo basándose en los resultados de los alumnos, las prácticas docentes, la utilización y calidad de materiales de estudio y la posibilidad de incorporar nuevas tecnologías.

Es por esto que a partir del diagnóstico y reflexión realizado en las capacitaciones, se propició la articulación de los docentes para generar estrategias de intervención que permitieran recuperar y socializar aquellas que han producido cambios positivos, y reformular y evaluar otras, para mejorar la calidad de los aprendizajes.

La presente propuesta intenta poner la mirada en el trayecto recorrido en torno a la puesta en marcha de las acciones enmarcadas en el proyecto de mejora institucional.

En tal sentido resulta pertinente retomar aspectos que nos permiten por un lado, relevar percepciones e información por parte de los actores intervinientes y, por otro, reflexionar respecto del impacto de cada línea ejecutada por esta Institución.

Para ello se realizaron entrevistas a directivos, regentes y docentes de cada profesorado de la institución, con el objetivo de conocer las percepciones respecto de la puesta en marcha de cada una de estas acciones y analizar los obstáculos y los elementos facilitadores a fin de realizar una lectura crítica que permita el diseño de acciones futuras.

De este modo, se contribuye con la autoevaluación en tanto se incorporan las valoraciones y aportes de los propios actores en relación a los procesos y logros obtenidos como también a los aspectos a mejorar o revisar a nivel institucional.

Interesa destacar que al hacer hincapié en estas cuestiones enunciadas anteriormente se habilita un espacio institucional que facilita la auto-reflexión y proyección de acciones, que en definitiva, favorecerán a optimizar las condiciones institucionales para la mejora de las prácticas profesionales.

En síntesis, este accionar colectivo contribuye a interpretar el proceso recorrido, recuperándose la voz y las implicancias de los participantes, en un intento de aproximación a la autocrítica, la reflexión y la producción de un "saber" que en su conjunto permite la identificación y reconocimiento por parte de la Institución CREA.

En función de los datos recabados, el equipo de trabajo destinado a la tarea de evaluación del proyecto, organizó las respuestas de los entrevistados del siguiente modo: en primer lugar se hace referencia a las percepciones que se tienen con respecto a la implementación del Proyecto. En segundo término los obstáculos vivenciados y cuáles fueron las acciones más significativas. Y, por último, las propuestas a aplicar en futuras líneas de acción tendientes a realizar mejoras en la institución CREA.

En general se puede afirmar que los entrevistados valoraron como muy positivas las acciones implementadas a partir del Proyecto de Mejora Institucional CREA porque, un proyecto que toma en cuenta las necesidades de la comunidad educativa de la ins-

titución, siempre es bienvenido. Igualmente en el conjunto de los alumnos y profesores del CREAr si bien se conocen las acciones implementadas por el Proyecto no se sabe concretamente cuál fue su origen.

Por otra parte señalaron como importante las capacitaciones que fueron ofrecidas a los docentes, como así también la adquisición de materiales bibliográficos, instrumentos y equipamientos para la Institución.

Además, se destacó la confianza para trabajar que generan los directivos, una actitud que permite reflexionar sobre los errores, sin transformarse en coercitiva.

Los obstáculos que se marcaron, en primer lugar, fueron las dificultades que se plantearon para resolver los trámites administrativos que implicó el Proyecto. En segundo término, al no contemplar el Proyecto remuneración u honorarios, la escasa participación de los docentes por contar con poco tiempo libre para comprometerse en él. Por último señalaron, la falta de acción permanente, de un espacio de encuentro, la escasa comunicación institucional y la necesidad de implementar estrategias que tiendan a que todos en el CREAr estén informados.

Se considera que las acciones implementadas son valiosas y se explicita que las mismas tengan continuidad priorizándose como línea de trabajo institucional que beneficie al conjunto de los actores involucrados. En tal sentido, estas iniciativas contribuyen al desarrollo institucional.

A su vez, se destacan las instancias de capacitación o charlas para alumnos o docentes como la llevada a cabo en relación a Estética; partiéndose de una temática afín al profesorado.

Las propuestas que los entrevistados plantean a aplicar en futuras líneas de acción tendientes a realizar mejoras en la Institución CREAr coinciden en brindar continuidad a lo planificado en el 2007, en particular la capacitación Alfabetización Académica.

Se da una coincidencia en aspectos ligados a la mejora de la comunicación para lo cual se han de revisar las estrategias que faciliten o agilicen dichos mecanismos; concretándose reuniones o jornadas de trabajo por profesorado donde se prioricen las problemáticas a abordar y modalidades de seguimiento.

También se sugiere que se continúe con las charlas o capacitaciones según cada profesorado; la puesta en funcionamiento de la sala de informática; la organización de acciones por Profesorado de acuerdo a criterios establecidos según trayectos y áreas.

Se explicita la necesidad de habilitar espacios de comunicación para alcanzar las metas a nivel institucional en función de los proyectos de trabajo, como así también lograr articular el presente proyecto con otros proyectos presentes en la institución.

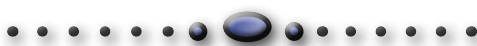
También se plantea la organización de congresos con temáticas acordes a los profesorados y con propuestas de intercambio interjurisdiccional donde se socialicen las iniciativas en torno al arte y cultura.

Por último, el equipo responsable de la Autoevaluación del Proyecto de Mejora Institucional CREAr estima que se garantizará la implementación de proyectos de mejora en el CREAr sólo si se implementa un Área de Investigación. De esta manera se dará cumplimiento con el mandato fundacional planificado para el IFD CREAr y permitirá el crecimiento del Instituto.

A modo de anticiparnos a la planificación de acciones a nivel micro y macro institucional y en función de criterios organizativos que validen la puesta en marcha de dichas acciones, en coherencia con los lineamientos del CREAr, se enuncian algunas líneas de acción:

- Armado de un equipo referente del CREAr con orientación en investigación educativa.

- Seguimiento de las trayectorias escolares.
- Construcción de procesos de aprendizaje.
- Espacios de socialización.
- Articulación de proyectos intra e interinstitucional.
- Criterios de intervención y priorización de ejes según los profesorados.
- Reflexión sobre las prácticas escolares.
- Relevamiento y concreción de líneas de acción según el eje de trabajo a nivel institucional.
- Intercambio de experiencias en el marco de la formación docente inicial.
- Diagramación de acciones TICs.
- Sistema de pasantías.
- Sistematización de información para enmarcar propuestas de intervención en cuanto a formación docente, profesionalización del rol, investigación y reflexión docente.
- Instancias de seguimiento y monitoreo.



Ayudantías en matemática: Prácticas Correctas, Buenas Prácticas o Prácticas Transformadoras

Una experiencia para la comprensión de los sistemas de prácticas en la formación de profesores para la Educación Primaria

(Convocatoria)

Norma Di Franco, Claudia Gentile, Paula Zánoli y Fany Citizenmaier. En colaboración: Laura Escudero¹

Instituto Superior de Formación Docente Normal

Santa Rosa, La Pampa

Resumen

Preocupados por las problemáticas vinculadas al campo de las prácticas profesionales, el grupo de los profesores del área de las matemáticas del ISFD, hemos acordado en la necesidad de comenzar con análisis más sistematizados y ayudados por categorizaciones teóricas que nos permitan construir comprensión acerca de los sistemas de prácticas que se llevan a cabo dentro de la carrera, prácticas vinculadas a la ejercicio profesional docente de los futuros maestros. Se trata de una problemática institucional, en tanto compartida por todos los profesores del área, y de trascendencia provincial, en la medida en que en esta institución se forma más del 80% de los maestros de toda la jurisdicción.

Cuál es la racionalidad, la lógica, que orienta las prácticas de los estudiantes de profesorado en su trabajo en las ayudantías?

Este proyecto se desarrolla en el marco de la convocatoria Conocer para Incidir en los Aprendizajes del Instituto Nacional de Formación Docente - Ministerio de Educación de la Nación.

Las explicaciones provisionales orientan a posicionarnos en que una formación teórica distanciada de la comprensión de la práctica aumenta las dificultades de los docentes a interpretar la cultura escolar y a intervenir con una actitud investigadora que oriente su práctica profesional.

Palabras Clave

- Sistemas de prácticas
- Ayudantías en matemática
- Formación de profesores para la educación primaria

Sistemas de prácticas en la formación de profesores para la Educación Primaria

A partir del análisis de los diseños curriculares, de miras a la implementación de nuevos planes de estudio para los Profesorados para la Educación Primaria, vuelve a ponerse el foco de la discusión y de la reflexión en la importancia del campo de las prácticas profesionales. El grupo de los profesores del ISFD del área de las matemáticas, involucrados en estas discusiones, hemos acordado en la necesidad de comenzar con análisis más sistematizados y ayudados por categorizaciones teóricas que nos permitan construir comprensión acerca de

1 Alumnos participantes de las ayudantías: Diez, Silvina; Campero Torres, Noelia; Lozada, Pamela; Corral, Paola; Frank, Mario; Gonzalez, Romina; Luján, Maylen; Abrigo, Analía; Araya, Aisha; Artaza, Andrea; Bazán, Claudia; Bustos, Daniela; Ciliento, Giselle; Cornejo, Fabiola; Cortez, Daniel; Chiadi, Natalia; Del Río, Walter; Dos Santos, Susana; Fernández, Romina; Frank, Martín; Gallo, Daniela; Guardamagna, Lorena; Hernández, Verónica; Lonatti, Pablo; Macchi, Silvana; Mansilla, Gisela; Manzanelli, Alicia; Martínez, Pamela; Martínez, Virginia; Meder, Mariela; Medero, Miriam; Muñoz, Celeste; Villarreal, Nora; Obregón, Carolina; Orradre, Liliana; Osés, Jennifer; Outerelo, Agustina; Overst, Germán; Palacios, Cecilia; Pérez García, Romina; Piermatei, Gisela; Pinsak, Prieto, Mariana; Ripa, Natalia; Rodríguez, Gabriela; Rodríguez, Laura; Rodríguez, Mariel; Romero, Guillermina; Rosales; Sach, Sebastián; Sánchez Maranzana, Yanina; Sierra, Silvina; Silva, María Laura; Tapia, Vanesa; Toranzo, Gisela; Urueña, Micaela; Villegas, Verónica Patricia; Visilio, Natalia; Vitolón, Laura; Núñez, Celeste; Ouel, Yohana.

los sistemas de prácticas vinculadas al ejercicio profesional docente de los maestros en el área de matemática. Si bien en los planes de estudio para la formación docente reformulados a finales de la década de los noventa se vio incrementada la cantidad de asignaturas denominadas Prácticas, continúa presente la necesidad de revisarlas, sigue teniendo una gran fuerza la formación teórica en la institución formadora, también en el área de las matemáticas y su didáctica. Una formación teórica que, en un modelo tecnicista estaría comandando las prácticas pero que, a juzgar por las expresiones de los estudiantes – ayudantes, no alcanza a funcionar tampoco como anticipo y predeterminación de esas prácticas.

Se trata de una problemática institucional, en tanto compartida por todos los profesores del área, y de trascendencia provincial, en la medida en que en esta institución se viene formando más del 80% de los maestros de toda la jurisdicción.

Se trata de una primera aproximación institucional, de reflexión sistematizada, en el área de las matemáticas, al campo de las prácticas de los estudiantes como prácticas docentes. Nos proponemos comprender el espacio de la práctica como un espacio de articulación de teoría y práctica, entre prácticas más frecuentes en el instituto y prácticas más frecuentes en la escuela, y que estas reflexiones orienten nuevas experiencias, que reconsideren su importancia y promuevan la posibilidad de un ingreso temprano -gradual, acompañado- de los estudiantes del profesorado a sus ámbitos de desarrollo profesional, entre ellos el aula como espacio privilegiado en este sentido.

En este sentido la propuesta se concentra en el análisis de un sistema de prácticas en matemática, a través de un dispositivo que ya funciona en el ISFD como es el de ayudantías (incluye las Prácticas II y las residencias de los últimos años de la carrera), en un intento de comprensión y de caracterización de algunos elementos que dan identidad a ese sistema de prácticas.

Nos preguntamos:

Cuál es la racionalidad, la lógica, que orienta las prácticas de los estudiantes de profesorado en su trabajo en las ayudantías?

Se trata de un trabajo en aula que sigue fielmente las sugerencias, prescripciones, metodologías, ideas, que se desarrollan en matemática, en didáctica de la matemática o en otros espacios en el instituto?

Las siguen si aprenden sus alumnos y si no las abandonan?

Las siguen si pueden con ellas o si no usan las que disponen por su propia biografía escolar? Prevalece una intencionalidad guiada por el bien común del grupo de alumnos de primaria? Desarrollan sistemas de prácticas transformadoras?

Sostenemos como hipótesis que una formación teórica distanciada de la comprensión de la práctica aumenta las dificultades de los docentes a interpretar la cultura escolar y a intervenir con una actitud investigadora que oriente su práctica educativa.

Objetivos

Analizar sistemas de prácticas en matemática, llevados adelante por estudiantes de profesorado en educación primaria en ámbitos de ayudantías en aula.

Conceptualizar acerca de elementos que dan identidad a los sistemas de prácticas en matemáticas en el ISFD

Socializar el conocimiento que esta investigación permita como aporte al campo de las prácticas profesionales en nuestra institución, establecido como tal en las Recomendaciones Curriculares del INFD, de miras a las modificaciones en los planes de estudio actuales.

El campo de las prácticas profesionales docentes

La relación entre las ideas o teorías y las prácticas de educar se convierte en eje de análisis en esta propuesta y los cuestionamientos acerca de si “¿puede comprenderse la práctica sin hacer referencia a las autocomprensiones de los que la ejercen? Y ¿Cómo se articula teoría y práctica?” (Kemmis, 1990:11) permiten expresar el posicionamiento desde el cual se elabora esta propuesta. Kemmis asegura que durante varias décadas de este siglo “era necesario mirar la acción desde fuera” (1990:11) postura fuertemente influenciada por el conductismo amparada en el modelo empírico analítico de las ciencias naturales. La sociología en cambio, no podía avanzar sin tener en cuenta la interpretación y construcción de significados de los propios actores involucrados, “lejos de estorbar en el sistema científico, se consideraba a las autocomprensiones como una parte esencial” por lo tanto “la práctica no podría entenderse sin referencia a los autoentendimientos de los actores” (Kemmis, S. 1990:15). La escuela, el aula, las interacciones que se producen, están más bien descritas como espacio de aplicación, de transferencia de la teoría (Zeichner, 1992; Grundy, 1991, Carr, 1997).

La propuesta de este proyecto se orienta a abordar alguna de las complejidades de las prácticas durante la formación docente, articulando la reflexión teórica, el sistema de ayudantías y el análisis del lugar que tienen esas prácticas en la formación de docentes. Consideramos la investigación de la práctica docente a partir de la realidad del aula (Vitarelli, 2003), y la investigación como base de la enseñanza (Stenhouse, 1989). Las ayudantías – prácticas de la formación docente en tanto que prácticas sociales (Langford, 1989, Edelstein, 2003) – serían el dispositivo desde el cual se analicen diferentes estrategias de intervención educativa y la relación del sujeto con el conocimiento.

Para Schön (1992) lo que caracteriza al docente como profesional es el pensamiento práctico que éste activa cuando se enfrenta a los problemas complejos de su tarea. El conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción; son estos tres tipos de procesos los que configuran el pensamiento práctico que permite a los profesores actuar como profesionales reflexivos y no como ejecutores de técnicas prescriptas. Para el autor en estas oportunidades es posible construir nuevos sentidos que resignifiquen el conocimiento científico de las diversas disciplinas educativas.

Perrenoud (2004), en sus reflexiones acerca de las prácticas en el oficio de enseñar, considera la figura de profesionales reflexivos propuesta por Schön, y propone recuperar la razón práctica - los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción – en una práctica reflexiva que pueda hacer dialogar entre sí estos diversos saberes. Es por ello que, desde esta investigación, se propone el sistema de ayudantías como ámbito de investigación de prácticas docentes en matemática.

Una de las necesidades que se plantea, entonces, es la del analizar las prácticas y posicionarlas como una herramienta permanente para hacer progresar la acción, que contribuya a las decisiones en términos de intervenciones educativas en contextos complejos. El sistema devendría así, en una herramienta para el desarrollo profesional, de afirmación de la profesionalidad y de construcción de una identidad: la de los docentes reconocidos por sus prácticas.

“Lo que define a las prácticas no es un conjunto de axiomas claramente determinables, sino la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone (...) Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero” (Edelstein y Coria, 1996: 24)

Bourdieu (1981) utiliza la noción de habitus como dispositivo generador de práctica.

Una importante dimensión de análisis de las prácticas es aquella que las pone en sintonía con la construcción de identidad. La identidad puede definirse como un estado – atribución de calificación a un sujeto – y como un proceso – carácter siempre cambiante de las identidades.

“En una perspectiva profesional y científica nos interesamos en la transformación constante de la identidad a través de las prácticas. La identidad puede ser definida como un producto de la práctica, aún cuando sea un producto siempre cambiante. Lo que nosotros somos en un momento de nuestra historia es el producto de nuestros actos y es por esto que, en Formación se organizan experiencias educativas, actos educativos.” (Barbier, 1999: 87)

La actividad escolar y la actividad de formación son a la vez una movilización y una construcción de identidad. Las relaciones sociales propias de las prácticas llevan implícitos conceptos que, por estar presentes en las relaciones habituales, se asumen como naturales y se instalan sin resistencias en nuestra subjetividad y desde allí orientan nuestros patrones de comportamiento, se asumen como propios, no se los cuestiona. En otras palabras, “se fragua en relaciones prácticas simbolizadas en teorías y modos de relación social” (Lizárraga Bernal, 1998: 164). En este sentido se refuerza la importancia de las relaciones prácticas en la formación docente, el conocimiento y la reflexión en las ayudantías y la reflexión sobre las ayudantías.

La necesidad de construir comprensión acerca de los sistemas de prácticas en matemática queda ratificada cada vez que pensamos en la formación de maestros.

Destacábamos que en la década de los noventa, las instituciones formadoras de docentes han generado cambios, recuperando para los espacios de práctica y residencias un rol diferenciado e importante. En la actualidad se están revisando los planes de estudio de la formación docente y se fortalece desde el discurso la importancia otorgada al campo de las prácticas profesionales. No obstante, hemos advertido en investigaciones y en diálogo con colegas y alumnos que parece sobrevivir una lógica que sigue proponiendo más teoría como necesaria antes de las prácticas y algunas pocas interacciones en el aula.

Esta propuesta se posiciona entonces en el análisis de relaciones entre el saber práctico, la formación docente y su implicancia con la investigación educativa a partir de la producción de los conocimientos que en ella se generan.

Esta tarea hace explícitos los niveles de autonomía y responsabilidad (Perrenoud, 1994) que presentan las tareas altamente profesionalizadas, lo que habilita al profesor a ser un investigador permanente de su propia práctica (Stenhouse, 1984), desarrollando la reflexión como nota distintiva en la formación. La reflexión dirige la atención de docentes para que “sean partícipes completos de la elaboración de políticas educativas” (Liston, 1996:264).

Importa, por lo tanto, comprender qué orienta las prácticas o les confiere sentido, en el ámbito de la enseñanza de la matemática para la escolaridad primaria.

Y es importante además abordar la complejidad de comenzar a conceptualizar sobre las prácticas en matemática, no para agregar más teoría que anticipe las prácticas sino como aportes al desarrollo mismo de esas prácticas a lo largo de toda la carrera de formación docente.

Las prácticas en Matemática en las residencias

Para comprender la naturaleza de la actividad matemática y de los objetos que de

ella emergen, en la expresión de Godino (2003) interesa considerar el conjunto de tales prácticas desde una perspectiva sistémica, con el fin de indagar su estructura o principio organizativo.

“En el estudio de una práctica particular ante un problema concreto, interesa reparar en los sistemas de prácticas operativas y discursivas que manifiestan las personas cuando actúan ante tipos de situaciones problemáticas. (...) el sistema de prácticas que realiza una persona (significado personal), o compartidas en el seno de una institución (significado institucional), para resolver un tipo de situaciones – problema en las cuales se requiere encontrar un representante de un conjunto de datos”. (D Amore y Godino, 2007). En esa actividad matemática, los autores, definen determinadas entidades primarias que forman configuraciones de sentido. Configuraciones que pueden ser epistémicas (redes de objetos institucionales) o cognitivas (redes de objetos personales).

Si bien estos autores definen y trabajan en relación a los conceptos matemáticos, tomamos los sistemas de prácticas como categoría que colabora con la posibilidad de analizar las prácticas en las ayudantías en matemática.

Orientadas por el mismo objetivo recuperamos las investigaciones de Shirley Grundy y los aportes de la teoría de los intereses cognitivos humanos de Jurgen Habermas. En este sentido, para el filósofo alemán, el interés fundamental de la especie humana es el interés por la racionalidad. Algo tan básico como la supervivencia de la especie, en esta concepción, no es cuestión de instinto ni de conductas aleatorias, se basa en el conocimiento y en la acción humana. El interés por la razón se expresa en tres intereses constitutivos del conocimiento: técnico, práctico y emancipador, que referencian tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad: la empírico – analítica, la histórico – hermenéutica y la crítica, respectivamente. El saber y la acción juntos constituyen las estructuras vitales de la especie, no se trata de pensar que sólo conocimiento o sólo la acción son autosuficientes para preservar la especie humana.

La racionalidad técnica, presente en cada descripción a los modos de la ciencia positivista, concibe el conocimiento en una relación jerárquica donde la teoría anticipa la práctica, en que lo importante es el control del producto en relación a unos objetivos preespecificados, que guían la acción docente y que, cuanto más desagregados, más previsible hacen el resultado. La *tekné* -destreza- produce una acción que concuerda con una regla establecida y predeterminada. Se orienta hacia la acción correcta; es decir, la acción que concuerda con la regla o sancionada por la convención. El juicio práctico –*phronesis*-, de acuerdo con Aristóteles, es una disposición verdadera y razonada hacia la acción con respecto a cosas buenas o malas para los hombres. Es una disposición hacia la acción “buena” más que a la “correcta”. Por tanto, la destreza se relaciona con el producto, mientras que el juicio práctico se orienta hacia el proceso de adoptar una acción.

En cuanto al posicionamiento crítico, siguiendo a Kant, Habermas lo define como un interés por la emancipación, esto es, independencia de todo lo que está fuera del individuo. El interés emancipador, entonces, da lugar a la acción autónoma, responsable, basada en prudentes decisiones informadas por cierto tipo de saber.

Kemmis (1988) presenta dos de las principales corrientes de la construcción práctica contemporánea: la técnica (Tyler, Rowntree); y la práctica (Schwab, Stenhouse). Finalmente reseña el surgimiento de una forma crítica de elaborar la teoría curricular.

Se puede acudir a la obra de Freire en busca de inspiración, escribe Grundy, pero esa obra se desarrolla en ambientes educativos muy diferentes de los estructurados y sistémicos en los que nos encontramos la mayoría. Para nosotros el desarrollo de prácticas emancipadoras es a la vez más fácil, ya que la mayoría no arriesgamos la posibilidad

de ir a la cárcel si nuestras prácticas educativas se enfrentan a quienes detentan la autoridad, y más difícil en la medida en que los puntos de fricción no están identificados con tanta claridad.

En esta investigación se utiliza una metodología interpretativa cualitativa, el interés reside en la comprensión de las participaciones y el desarrollo de las prácticas en matemática de los diferentes actores involucrados como así también de las fuentes analizadas en el contexto en que se producen.

Se articulan para esta propuesta:

- a. Profesores del área de las Matemáticas del Instituto de Formación Docente Escuela Normal J.A.Roca de Santa Rosa - La Pampa
- b. Estudiantes del Profesorado en Educación Primaria – Residentes de la misma institución
- c. Profesores de las Instituciones escolares vinculadas en el proyecto de ayudantías, en particular los relacionados con las ayudantías en matemáticas.

Se trata de intentar identificar algunos elementos que perfilan una epistemología implícita en las prácticas de la enseñanza de la matemática, como define Charlot (1986), y demarcan hoy estas experiencias anticipatorias del ejercicio profesional docente, en términos locales. ¿Cuál es el campo de utilización de este conocimiento? ¿Cuáles son los límites de este campo? ¿Cómo y por qué funciona tal estrategia?

En este sentido participan - de los modos más intuitivos a los más racionales - las referencias que actúan como principios orientadores para la acción, esquemas prácticos entendidos como ideas generalizadas, preferencias personales, generalmente implícitas, que se integran a concepciones más amplias de la educación en general, referidas no sólo a conocimientos disciplinares, metodológicos, pedagógicos, sino que constituyen un conjunto de supuestos que dan sentido al mundo, al espacio de las acciones y que proponemos en todo momento interpelar.

Nos planteamos qué referentes nos aportan elementos de identificación y análisis. Aquellos platónicos, para los cuales lo correcto y lo incorrecto exige identificar el error, signo de imperfección, necesario de sancionar; donde no hay lugar para pensar en el conocimiento vinculado al placer, la mejora es lineal y siempre vinculada a encontrar externamente y reemplazar la técnica equivocada. Los referentes más logicistas, de las precisiones de una ciencia que no admite, ni reconoce ni justifica que sean incluidos para su tratamiento más que los conceptos de una disciplina con una estructura semántica y sintáctica coherente, revisada exhaustivamente y en términos de la más alta cultura racional acumulada en la historia. Se trata de una ciencia dada, que se descubre y se transmite a los herederos biológicos (tienen el don) o culturales (capital cultural, bien transmitido). Las hipótesis del gen matemático o el capital transmitido hereditariamente plantean una problemática profunda como es la de la distribución del conocimiento, de un conocimiento que es poder - como expresa Michael Apple (1995) - y de la democratización de la enseñanza de la matemática - en la formulación de Horacio Itzcovich (2007). En ese sentido otros referentes proponen una ciencia que se construye, que siempre pueden revisarse, que ofrece caminos de aproximación entre saberes experienciales y saberes socialmente validados, que no plantea a los poseedores de características genéticas selectas por naturaleza o por herencia cultural como los elegidos para acceder a las abstracciones de un universo matemático que existiría por sí mismo. Se trata en cambio, en este posicionamiento, de una actividad que se construye, cuyo dominio es posible para todos.

Hablamos entonces de una práctica docente concebida como una práctica social, compleja, en una sociedades no tan justas ni tan armoniosas, que en cada momento his-

tórico se involucran con usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado. Una práctica permeada por las estructuras sociales e institucionales y en la que los significados de los intercambios que se producen le dan nuevas estabilidades y a su vez resistencias a otros cambios. Una práctica reflexiva, que genere nuevos marcos de referencia y nuevas formas de entender y actuar profesionalmente frente a la realidad.

El valor principal de este tipo de reflexión está en las posibilidades de comprender y de reestructurar estrategias de acción; lo que la distingue de otros tipos de reflexión es su relevancia para la acción (Schön, 1992), es decir el conocimiento está en la acción.

Así, en el campo de las prácticas profesionalizantes hacemos referencia a la construcción de saberes respecto de:

Modos de actuación propios de la tarea profesional en escenarios reales

Alternativas para custodiar el aprendizaje atendiendo al derecho de aprender

El ejercicio de la actividad cognitiva grupal, aprender a pensar con otros favoreciendo las culturas de la colaboración

Entender la enseñanza enmarcada en los contextos socioeducativos

Comprender el atravesamiento institucional en la práctica áulica

Analizar las normas, rituales, rutinas, dinámicas y expectativas que emergen de las historias institucionales

Interpretar las formas que adquiere el conocimiento en los diferentes espacios escolares

Reflexionar respecto de las diferentes restricciones culturales (concepciones – representaciones) que obstaculizan la práctica profesional

Reflexionar en y sobre la acción educativa

Reflexionar sobre la teoría en acción a partir de la investigación educativa.

El análisis en ese juego de representaciones prospectivas, en los espacios ficticiales de las prácticas en la institución formadora y en los ámbitos educativos en los que la puesta en acto desplaza toda ficción, para volver a los momentos de formación y a los procesos de revisión, de deconstrucción y reconstrucción, propone de esta manera, alternativos estados provisionales en el constante intento de ir modelando el ejercicio de la profesión docente.

Bibliografía

Barbier, J.M. (1999) *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis*. Argentina: Ediciones Novedades educativas

Bourdieu, P (1997) *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*, Madrid, Anagrama.

Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*, Madrid, Taurus Humanidades

Carr, W y S. Kemmis. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.

D Amore, B. y Godino, J. (2007) El enfoque ontosemiótico como un desarrollo de la teoría antropológica en didáctica de la matemática. México: *Revista latinoamericana de investigación en Matemática educativa*. Julio, vol 10, nº 002, pp. 191 - 218

Edelstein, G. (1999) "La residencia en la formación inicial de docentes. Un estudio de las representaciones de los propios residentes" en *Revista Praxis Educativa*, ICEII, Santa Rosa, La Pampa, Año IV, Nº 4.

Edelstein, G. (2003) "Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes..." en *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, Año 2003, Número 33.

Edelstein, G (2005) "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica"

- Edelstein, G. y Coria, A. (1996). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- Godino, J. (2003) Teoría de las funciones semióticas: un enfoque ontológico – semiótico de la cognición e instrucción matemática. Granada: Servicio de reprografía de la Facultad de Ciencias de Granada
- Godino, J. D. y Batanero, C. (1998). Significado institucional y personal de los objetos matemáticos. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 14(3), 325 - 355
- Grundy, S. (1991) Producto o Praxis del currículum. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1986) Conocimiento e interés. Madrid, Taurus.
- Kemmis, S. (1988) El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1990) Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. (1993) Introducción en Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona, Laertes.
- Perrenoud, P (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Schon, D. (1988) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Paidós.
- Schon, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona, Paidós.
- Stenhouse, L. (1984) La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987) Investigación y desarrollo del currículum, Madrid, Morata.
- Vitarelli, M. (2003) "Planificación académica y formación docente. Notas para repensar su identidad en la Argentina". En *Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico*, Año 8 N° 32. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.



Relaciones entre políticas educativas y la autonomía de las escuelas

Nora Giusti , Diana Maxenti, Claudia Ribisich y Alicia Ottaviano

Instituto Superior de Formación Docente Colonia Barón
España N°311, Colonia Barón, La Pampa

Resumen

Al iniciar este trabajo de investigación nos propusimos abordar algunos interrogantes que valoramos como oportunos con relación a la "autonomía institucional escolar" en tanto término que resumía una de las aspiraciones de la reforma educativa planteada por la Ley Federal de Educación. Actualmente y en virtud de las proyecciones de política educativa, como se enuncian en el Proyecto de Ley Nacional de Educación, interesa específicamente volver sobre las preguntas que fueron el motor de este proyecto.

Los interrogantes que direccionaron la investigación se organizaron en torno a los discursos oficiales y su concepción de autonomía, las imágenes/representaciones/modelos mentales que sobre la autonomía circulan con mayor frecuencia en las escuelas de nuestra investigación, y las prácticas que efectivamente son reconocidas por los actores institucionales como autónomas.

Las interpretaciones derivadas de la información obtenida en el campo se orientaron hacia la profundización en los cambios y continuidades que con relación a este término se advierten en las escuelas; consideramos además, que algunos nexos interpretativos sólo pueden sostenerse con fines analíticos, dado que no explican por sí mismos la complejidad interna de la cotidianeidad escolar; no obstante resultan útiles para la comprensión de esa realidad.

Palabras Clave

- Política educativa
- Autonomía Institucional
- Toma de decisiones

Relaciones posibles

Después de reiteradas lecturas de la información obtenida a través de las entrevistas realizadas a los docentes, pueden advertirse ciertas relaciones entre los nexos interpretativos construidos: Relación poder - gobierno, identidad institucional, toma de decisiones, imágenes mentales; y los elementos constituyentes que atraviesan los mismos, a saber: rol del directivo, rol docente, institución y familia.

Con relación al poder/gobierno de la institución escolar advertimos que desde los discursos de los docentes la autonomía se halla con mayor frecuencia vinculada al rol del director y del docente. La asociación a la institución aparece en menor medida y la familia tangencialmente vinculada.

Frente al rol del directivo se plantea que la gestión "asegura" el funcionamiento autónomo de la escuela. En este sentido los docentes relacionan la gestión del directivo con el ejercicio de la autonomía, tanto como aporte a la flexibilidad, o como presencia de la "autoridad" que obliga o respalda el trabajo de la escuela;

"(...) la gestión respalda el trabajo docente (...)"

"(...) la función del directivo es fundamental para asegurar la autonomía: la presencia de la autoridad es un elemento que permite asegurar esto (...)"

"(...) depende del personal jerárquico, por ejemplo en la escuela ... no se hacen viajes educativos porque la directora no quiere (...)"

"(...) tiene que ser con la flexibilidad del directivo. El docente tiene autonomía para hacer cosas y depende también del directivo (...)"

"(...) si te obligan a realizar proyectos, que desde lo directivo te obligan a participar en algo y lo tengas que hacer (...)"

Desde estas expresiones la idea de autonomía que circula en los actores escolares aparece estrechamente ligada al liderazgo del director, considerada como la veta más decisiva y crucial que sirve tanto para ampliar los márgenes de la acción como así también para limitarla.

En cuanto al rol docente, la relación gira en torno al trabajo en el aula como ejercicio de la autonomía, que no adquiere igual significación equivalente en el trabajo institucional;

"(...) uno es autónomo en el aula, pero no en lo que dispone la escuela: cumplir un horario, tener zonas para cuidar, tenés estipulado el área y el año, eso no se puede elegir (...)"

"(...) la mirada de la autoridad. A mí me han dejado hacer cosas dentro de lo social, pero esas cosas no eran peligrosas para la institución.

Resulta interesante advertir cómo desde los discursos de los docentes, la autonomía aparece fuertemente ligada a la posibilidad de "hacer" en un contexto vigilado, lo que de algún modo nos remite a pensarla como par indisociable de la heteronomía. En este sentido los docentes hablan de autonomía desde una perspectiva de delegación, vigilancia y sobre – regulación lo que implicaría que en la cotidianeidad la autonomía consistiría en una delegación de "modos de hacer" y "responsabilidades que cumplir".

En la información obtenida del análisis de las notas y circulares recibidas por las escuelas en el período 2004/2005 se revalida la asociación de autonomía como delegación de modos de hacer, vinculados casi con exclusividad a la dimensión administrativa. Observamos que las notas enviadas a las escuelas remiten a informar qué y cómo actuar:

"(...) estricto cumplimiento de la resolución ..." Nota múltiple 05/04

"(...) es necesario que cada establecimiento educativo confeccione el listado de bienes ..." Circular 04/05

"(...) La dirección de cada establecimiento comunicará y notificará ..." Circular 07/05

En cuanto a la institución se define al diálogo como base para el ejercicio de la autonomía dentro de la escuela y a las políticas educativas como elemento limitante de la misma:

"(...) la escuela está limitada por pautas provinciales y a su vez por pautas institucionales dentro de las cuales uno puede moverse (...)"

"(...) diálogo lo más importante y la flexibilidad institucional, tanto por los materiales, espacios (...)"

"(...) el diálogo entre los interrogantes de la escuela, no con las autoridades ya que ahí el canal está roto (...)"

En estos discursos aparece la idea de autonomía atravesada por la tensión autonomía institucional /heteronomía derivada del dominio de la política educativa. Pareciera que la institución es el ámbito donde se despliegan más enérgicamente los mandatos normativos y reguladores de las políticas "oficiales"; a la vez que actúa como filtro en tanto los docentes no vinculan explícitamente estas definiciones con su hacer cotidiano dentro del espacio del aula.

"(...) siento que tenemos muchos deberes y pocos derechos en cuanto a decidir sobre cuestiones puntuales, siempre pedir permiso a la Coordinación, a la Dirección ... eso

no referido a la planificación, sino a lo normativo”.

“(…) También en cuanto a la planificación, si bien hay un modelo cada uno decide cómo aplicar ese modelo”.

En una primera aproximación pareciera perfilarse una idea de autonomía escolar explicada como “una cadena de replicabilidad no lineal” que mediante un “efecto dominó” va cayendo desde mayores niveles de heteronomía – desde los mandatos de las políticas educativas; que contienen en sí mismos el mandato de ser autónomo – hacia menores niveles de heteronomía, que sólo llegarían a convertirse en prácticas verdaderamente autónomas dentro del espacio cerrado del aula. En este sentido el valor formal de la autonomía adquiere sesgos que pueden volverse discrepantes y hasta contradictorios.

En el documento “Objetivos estratégicos y lineamientos básicos ciclo lectivo 2004/2005” del MCE se fijan como objetivos: “desarrollar estrategias participativas para la gestión del sistema, a partir del fortalecimiento de:

Mayor autonomía de las instituciones educativas favoreciendo prácticas de autoevaluación de la gestión.

Sistemas de monitoreo de la gestión y evaluación de los aprendizajes ...”

Esta definición de Política Educativa nos permite inferir que la autonomía en coincidencia con las apreciaciones de los docentes está asociada a una relación oferta/demanda, en tanto el MCyE se propone “Desarrollar (...) a partir del fortalecimiento (...)” lo que evidencia que la autonomía puede ser gestionada desde la heteronomía que implica la formulación de objetivos que la promuevan.

Si bien la presencia de la familia aparece desde una dimensión tangencial en los discursos, se infiere su consideración como factor que actúa limitando el ejercicio de la autonomía en el ámbito escolar;

“(…) se trabaja bien pero se nota la falta de interés de la familia, no se nota un apoyo desde educación hacia el docente. Tenés que cuidarte de lo que decís, estamos como desamparados (...)”

“(…) también depende del momento, hoy tanto nosotras como la directora nos encontramos limitados por los padres (...)”

Reconstruyendo algunas de las ideas que intentamos hilvanar hasta aquí, puede advertirse que la autonomía recibe múltiples connotaciones dependientes cada una del ámbito con el que se la ubica en la interacción. Así vemos cómo esta noción emerge transfigurándose según sea el gobierno de la institución, el docente, la propia institución o la familia. No obstante, y con la pretensión de hallar continuidad entre las diversas expresiones, la autonomía aparece ligada siempre a la demanda, en sentidos muchas veces contradictorios: mayor flexibilidad vs mayor apoyo, vigilancia. Esta asociación nos habilita para pensar nuevamente el par autonomía/heteronomía, por cuanto si la autonomía debe demandarse; esto implica ineludiblemente la existencia de un oferente que cambia alternativamente según sea el ámbito del intercambio.

Con relación a la identidad institucional, al igual que en otras dimensiones, los docentes vinculan más la trayectoria institucional con el rol directivo, que con el del docente. Resulta significativo que la familia no aparezca dentro de la conformación de esa identidad.

Desde el discurso de los directores la dimensión administrativa prevalece sobre la pedagógica:

“(…) lo podemos atribuir a que es escuela de 1° categoría, dos turnos, lo que implica mayor cantidad de personal, por lo que lo administrativo es mucho en cantidad y en cuanto a la responsabilidad (...)”

“(…) en la realidad en esta escuela continuo absorbiendo horas directivas en lo admi-

nistrativo, debido a que no posee el cargo de auxiliar de dirección (...)"

La toma de decisiones es una de las dimensiones, que a diferencia de las anteriores, se la vincula en forma directa al funcionamiento de la institución y al ejercicio de la autonomía al referirse a las prácticas institucionales y a las prácticas profesionales.

"(...) la organización de horarios se propone institucionalmente, y es la institución la que lo resuelve (...)"

Reiteradamente, la toma de decisiones, en tanto, consideración del ejercicio concreto de la autonomía, aparece vinculada a las prácticas en el aula;

"(...) si bien se siguen los contenidos curriculares, cada docente planifica (...) cada una puede elegir un modelo (...)"

"(...) uno es autónomo en el aula (...)"

"(...) en la clase, a diario, se toman decisiones, sobre la marcha tomo decisiones. En el aula en lo cotidiano (...)"

"(...) en los contenidos se tiene libertad, en el aula, se prepara el trabajo como uno quiere y los contenidos, aun cuando ya están establecidos, uno elige cómo darlos (...)"

"(...) desde los organismos centrales directivos y administrativos, lo que es toma de decisiones corre por cuenta de los docentes y de la propia institución (...)"

En definitiva, sería entonces, la posibilidad de decidir sobre la acción en el aula, lo que estaría dando cuenta de la presencia/ausencia de la autonomía escolar. Nuevamente la autonomía aparece cosificada ya no sólo como componente de una relación de oferta-demanda, sino también como dispositivo que puede o no tener "facticidad" en tanto puede estar o no presente. Resulta significativo que la formulación de los Objetivos estratégicos y lineamientos básicos 2004/2005 de MCyE aparezcan encabezados por términos que remiten a la responsabilidad del MCyE de "fortalecer, afianzar, favorecer y posibilitar" acciones demandadas a las instituciones escolares. Nuevamente la autonomía se asocia a un acto de "otorgamiento" desde las Políticas Educativas hacia las escuelas, fortaleciendo de este modo la idea de replicabilidad no lineal, la de autonomía como categoría acabada, factible de ofertarse y demandarse, donde subyace una idea de delegación y vigilancia, que se repite en su esquema básico al interior de las instituciones escolares.

Con relación a esto las prácticas que se generan en nombre de la autonomía escolar pueden emparentarse con las imágenes mentales que sobre la autonomía circulan entre los actores institucionales.

Si se tienen en cuenta las relaciones entre imágenes mentales con los roles del directivo y los docentes, con la escuela y la familia, se observa que se vincula la autonomía con mayor frecuencia a la institución y con el rol docente. En este sentido los docentes expresan una

"(...) una sujeción a la autoridad por respeto (...)"

"(...) accionar no peligroso (...)"

"(...) la autonomía la teníamos cuando no nos decían nada (...)"

"(...) que la política educativa te permita autonomía no es la vida loca (...)"

"(...) no voy al choque, pero juega la mirada que los otros tengan sobre mí (...)"

"(...) tendría que haber mucha comunicación y tendría que haber pautas comunes de donde partir (...)"

"(...) estamos en un período de cambio, no vemos tensiones. En este momento trata de gestionar para comprometerse, no lavarse las manos (...)"

Las relaciones establecidas entre la autonomía, su conceptualización y su ejercicio nos da cuenta de una representación de la autonomía que se halla en permanente tensión entre su ser y su deber ser. De las expresiones vertidas por los diferentes actores

escolares se desprende que la autonomía institucional se juega en el cotidiano escolar como una versión autorizada, delegada y vigilada por las autoridades y las políticas educativas.

A modo de conclusión

Desde los recorridos realizados sobre las significaciones que la autonomía adquiere hallamos continuidades con relación a la idea de AUTONOMÍA como categoría acabada y en tanto tal, presente o ausente, se vuelve un elemento susceptible a ser delegada, ofertada y demandada.

A partir de las interpretaciones realizadas sobre la información obtenida mediante las diferentes fuentes con las que se trabajó, observamos que tanto en los elementos organizativos, como en los de homogenización del proyecto educativo provincial, la autonomía aparece en la base de los mismos como una prolongación natural, dada por las exigencias impuestas por la concepción socio-educativa dominante: como categoría cerrada, acabada; ligada a un esencialismo que circula como modelo implícito en la práctica. Desde esta perspectiva es admitida como factor de certidumbre y equilibrio para las instituciones educativas, omitiendo su constitución y dinámica. El contenido de esta idea de autonomía se define por el cumplimiento de mandatos tanto formales como explícitos de su "deber ser" en la escuela, lo que la liga inexorablemente a su par opuesto, la heteronomía.

Con la intención de concluir provisionalmente, se hace necesario retomar el supuesto que ha guiado esta investigación acerca de cómo el uso del concepto de autonomía, que desde el discurso oficial ha sido incorporado al discurso de los actores escolares y a las prácticas educativas, se ha naturalizado en función de determinadas imágenes mentales que modelan, implícitamente, las prácticas escolares.

La autonomía per se no es capaz de instalarse o ausentarse de los contextos escolares; constituye una práctica cotidiana de construcción que insta a las instituciones y a sus actores a desarrollar prácticas responsables de sus responsabilidades; entendidas éstas como criterios de actuación acordes a las demandas contextuales. Este ejercicio demanda nuevas prácticas de participación que requieren actualización de disposiciones y competencias de los actores de las macro y micro políticas educativas; atendiendo según cada caso a lo que se ve de la realidad socio-educativa y el lugar que cada cual ocupa en ella.

La idea de la autonomía como construcción derivada de las interacciones entre los diferentes ámbitos, se convierte en las prácticas del cotidiano escolar en mandatos de las expresiones de la Política Educativa.

Bibliografía

- Frigerio y Poggi: "Las instituciones educativas. Cara y Ceca. EdTroquel. Bs. As. 1994.
Diccionario Ciencias de la Educación. Publicación Diagonal. Santillana para profesores. España. 1983. Vol.I A-H.
Almandoz, María Rosa: "Sistema Educativo Argentino Escenarios y Políticas". Ed. Santillana. Bs. As. 2000.
RIVAS, Ricardo: "Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina". Ed UNESCO/REDUC. Chile. 1991.
Las Reformas Educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile, Uruguay. Proyecto: Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. ATN/SF-6250-RG. Banco Interamericano de Desarrollo. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay. Grupo Asesor de la Universidad de Stanford.

Bs.As. 2004.

Postítulo en Investigación Educativa a Distancia. La investigación educativa y la cuestión institucional de la Educación y las Escuelas. Mgtr. Garay, Lucía.

Maykut, P- Morehouse, R: "Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica." Ed. Murtado.

Yuni-Urbano: "Técnicas para investigar y formular un Proyecto. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Ed. Mi Facu. 2002



Desarrollo profesional: significados que le otorgan los maestros rurales al trayecto formativo de la Especialización Superior brindada por el ISFD de Colonia Barón

María de los Ángeles Bernal, Claudia Ribisich, Diana Maxenti y Nora Giusti

Instituto Superior de Formación Docente de Colonia Barón

España N° 311, Colonia Barón, La Pampa

Resumen

El proyecto tiene el propósito de interrogarse sobre los significados que adquieren acciones de desarrollo profesional, en términos de recreación de prácticas profesionales; se enmarca en la Especialización Superior Docente en Educación Rural para el Nivel Primario ofrecida por el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de Colonia Barón, para maestros rurales.

Asimismo, se trata de construir algunas categorías que interpreten los procesos que inciden en la complejidad de su construcción superando la escisión entre formación inicial y continua.

Para esta investigación, de carácter cualitativo, se propone como estrategia metodológica el estudio de caso. Se seleccionan tres docentes pertenecientes a escuelas que participan de la Especialización (Escuela N° 36 de Miguel Cané, Escuela N° 73 de Utracán, Escuela N° 101 de Pichi Huinca, entre otras), de la cohorte 2009-2011. Se eligen como técnicas de recolección de datos el análisis de documentos y la realización de entrevistas en profundidad a estos maestros rurales.

Se espera que los resultados habiliten para interpretar las acciones de Desarrollo Profesional Docente y promover la reflexión en torno a las significaciones que le otorgan los sujetos, para entramarlas en el cotidiano institucional.

Palabras Clave

- desarrollo profesional
- trayecto formativo
- prácticas docentes

Presentación

El presente trabajo intenta dar a conocer el proyecto de investigación que se inicia en el año 2010 denominado "Desarrollo profesional: significados que le otorgan los maestros rurales al trayecto formativo de la Especialización Superior brindada por el ISFD de Colonia Barón".

El objetivo general del mismo es comprender los procesos de recreación de las prácticas, a partir de los significados que les conceden los docentes a las acciones de desarrollo profesional. Específicamente el trayecto formativo de la Especialización, seleccionado para el estudio de caso; en y para la práctica docente lo que permitirá explorar las configuraciones singulares que le van imprimiendo. De este modo, será posible comprender las prácticas institucionales en el ISFD en relación con el desarrollo profesional.

Se intenta con esta investigación brindar aportes metodológicos y conceptuales que permitan transferir estos saberes a las instituciones educativas, para que los mismos acompañen el proceso de resignificación de los proyectos y, en consecuencia, enriquezcan las prácticas cotidianas.

Para ello, se aborda una metodología cualitativa de estudio de casos, de carácter exploratorio. La misma se ubica dentro de un paradigma fenomenológico que busca comprender los fenómenos sociales e interpretar las significaciones atribuidas a los mismos. Se seleccionan

tres docentes pertenecientes a escuelas que participan de la Especialización (Escuela N° 36 de Miguel Cané, Escuela N° 73 de Utracán, Escuela N° 101 de Pichi Huinca, entre otras), de la cohorte 2009-2011. A su vez, indagar y comprender las voces docentes posibilitará establecer relaciones entre la investigación y las prácticas docentes e institucionales.

Se eligen como técnicas de recolección de datos el análisis de documentos y la realización de entrevistas en profundidad a estos maestros rurales.

Algunos de los interrogantes que motivaron este proceso son: ¿cómo inciden las acciones de desarrollo profesional en las prácticas de los profesores del ISFD?, ¿Qué significado le otorgan los maestros involucrados al desarrollo profesional?, ¿De qué modo la investigación puede explicar las prácticas institucionales y resignificar el desarrollo profesional?, ¿Cómo incide la investigación sobre desarrollo profesional en el conocimiento del cotidiano escolar?

En cuanto al desarrollo profesional, desde los lineamientos del INFOD¹ se pretende superar la escisión entre formación inicial y continua concibiéndola como una actividad permanente y articulada con la práctica de los docentes. Así se promueven reestructuraciones, reflexiones y conceptualizaciones que abren nuevas perspectivas, permitiendo el planteo de estrategias didácticas preocupadas por mejorar el aprendizaje de los alumnos. Además, éste se produce cuando los docentes construyen conocimientos relativos a la práctica -propia o de los demás-, trabajan en el contexto de comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. Al mismo tiempo asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

Por su parte, Lea F. Vezub² describe algunas investigaciones en los países de Colombia, México, Estados Unidos y España. Concluye enunciando que en ellos, frente a la concepción instrumental de la capacitación y a la evaluación de sus escasos resultados, comienza a configurarse una nueva manera de pensar e intervenir sobre la formación permanente de los docentes.

A su vez, Flavia Terigi³ manifiesta que “aún no está clara la base institucional del desarrollo profesional [...] y la mayoría de los países revela iniciativas espasmódicas, con tendencia a la discontinuidad y amenazadas por la falta de recursos”.

Durante la década pasada, los dispositivos de perfeccionamiento y desarrollo profesional estuvieron atados al financiamiento internacional, lo que trajo aparejado principalmente dos consecuencias vinculadas con la temática enunciada: por una parte, los modelos de capacitación relacionados con determinados enfoques, concepciones y epistemologías y, por otra, los efectos que tuvo sobre la regulación del trabajo de enseñar y la complejidad que encierra el oficio docente.

Existen distintas proposiciones para referirse a este concepto: como conocimiento de la práctica, para la práctica y en la práctica. Según Cochran-Smith y Lytle⁴, las prime-

1 Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente (2007); Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional. Anexo II. Documento de Formación Docente..

2 Vezub, Lea (2005); “Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España”. UBA-IIPE, Buenos Aires.

3 Terigi, Flavia (2006); “Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina”. Documento de GTD-PREAL (versión preliminar, previa a su publicación).

4 Cochran-Smith, M. y Lytle, Susan (2003); “Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica”, en: Lieberman, A. y Miller (eds). “La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación”. Barcelona: Octaedro, 65-79.

ras dos definiciones difieren de la tercera. Esta última concibe la relación entre conocimiento y práctica en el desarrollo profesional, no se “divide el universo del saber en la teoría y la praxis. Más bien se asume que el conocimiento que los docentes necesitan para enseñar se genera cuando estos consideran a sus propias aulas y (escuelas) como lugares de investigación, al mismo tiempo que a los conocimientos y la teoría producidos por otros como material para generar interrogantes e interpretaciones. Así, los docentes aprenden cuando construyen conocimientos localizados en la práctica mientras trabajan en el contexto de comunidades indagadoras que teorizan y elaboran su trabajo, conectándolo con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios”.

Entonces, la práctica docente se entiende como el conjunto de actividades que el profesor desarrolla en su trabajo, incluye una multiplicidad de acciones que van más allá de la especificidad de su tarea pedagógica, dado que lleva a cabo una serie de funciones fragmentadas y secundarias, respecto de lo que debiera ser central: el trabajo pedagógico e intelectual. Para Achilli⁵ tiene un doble sentido. Por un lado, es una práctica de enseñanza que supone un proceso formativo y por otro, es una apropiación del oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y actualizarse en la profesión

Siguiendo a Gabriela Diker y Flavia Terigi⁶ afirman la necesidad de abordar la práctica desde un enfoque totalizador en el que se integren disciplinas, proyectos, conceptos y categorías de análisis de las acciones educativas junto con las líneas más instrumentales, propuestas de acción e intervención sobre el cotidiano escolar. El trabajo debe favorecer una alternancia permanente que supere tanto el modelo aplicacionista de la práctica final, como resultado y efecto de la teoría; y a la vez la tendencia contraria, el modelo ejemplificador que coloca la práctica al principio y la teoría como explicación posterior.

Otro autor, Francisco Imbernón⁷, formula la importancia de generar procesos de formación que desarrollen “instrumentos intelectuales para facilitar la reflexión sobre la práctica docente, y cuya acción principal sea aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza [superando] el concepto de formación como el dominio técnico de las disciplinas y [estableciendo] nuevos modelos relacionales, lo que significa diseñar una formación más descriptiva, no normativa”.

En el tema específico de la investigación que se proyecta, se reconocen también los aportes de Ana López Hernández⁸, quien comprende las repercusiones educativas, personales y sociales que se derivan del hecho de que los profesores trabajen en colaboración, especialmente en lo que se refiere a su desarrollo profesional. A partir de la interpretación de estos hechos, se propone también contribuir a la mejora de la práctica docente. Una de las conclusiones de su investigación se refiere a que las prácticas colaborativas del profesorado estén basadas en el interés de los docentes por conseguir finalidades compartidas que ellos mismos se han planteado o han asumido. Desde este interés, deciden el contenido sobre el qué intervenir y los grupos y momentos en los que trabajar conjuntamente.

5 Achilli, Elena (2000); “Investigación y formación docente”, Rosario, Argentina. Laborde Editor. Pp. 23

6 Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997); “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”. Paidós, Buenos Aires.

7 Imbernón, Francisco (2000); “La formación del profesorado de secundaria. Entre la ausencia, el abandono y la desidia”. Cuadernos de Pedagogía, 296, pp. 84.

8 López Hernández, Ana (2004); Tesis Doctoral “Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. 4/20 Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo”. Facultad de Filosofía, Universidad de Aragón.

Otras remiten a las numerosas ventajas que ofrece esta actividad, especialmente a su capacidad para promover el desarrollo profesional a través del acceso a nuevas ideas, la reducción de la incertidumbre y el aumento de la reflexión. En el estudio se analizan también los elementos que facilitan el trabajo conjunto y aborda el análisis de la colaboración como experiencia de desarrollo personal y de solidaridad social.

La postura de Mc Ewan y Egan⁹ remite a la posibilidad de desnaturalizar la práctica al poner “en movimiento la imagen y (rastrear) la historia de sus elementos constitutivos: las acciones, los pensamientos, el lenguaje y las intenciones que contribuyen a ella y le dan carácter y orientación. Cuando situamos estas descripciones dentro de un contexto histórico y, por así decir, explicamos cómo han evolucionado esas prácticas, no estamos meramente describiéndolas sino que contribuimos a explicarlas”. Desde aquí, el desarrollo profesional cobra relevancia en tanto proceso continuo y vinculado con la práctica, que promueve reflexiones contextuales y teorizaciones.

Avances de la investigación

Los primeros avances de la investigación permiten comprender que las escuelas constituyen sentidos colectivos que surgen a partir de las interacciones entre sujetos sociales y se materializan en prácticas docentes e institucionales; es necesario ir construyendo dialécticamente significados, a partir de rever ideas de desarrollo profesional para favorecer procesos de reflexión que permitan formular conocimientos tanto de los ISFD como de las escuelas rurales, creando así triangulaciones para el despliegue de la especificidad educativa.

Según Frigerio¹⁰, poner en acto y significar implica mucho más que un cambio de discursos; lleva a transformar la dinámica institucional, lo cual supone fundamentalmente una recreación de prácticas en relación con las ya existentes.

Al decir de Crozier¹¹, “no se trata de poner nuevos nombres a las prácticas, sino cambiar los significados. Esto implica un proceso de aprendizaje institucional: recuperar lo aprendido para incorporar y revisar todo lo que sea necesario”.

Problematizar la experiencia educativa a través de la indagación permite que los docentes trabajen para generar conocimiento contextual previendo su práctica, interpretando conclusiones e investigaciones. Así es clave la idea que sostiene que dicha indagación es de índole social, política y cultural, para construir una noción compleja de la praxis, del aprendizaje a lo largo de la trayectoria profesional concibiendo las culturas de las comunidades en inspiración política, en relación con fines y propósitos.

A su vez, vislumbrar que toda práctica docente debería constituirse en reflexión e investigación formando parte de un objeto de conocimiento para inscribirse y transformarse permanentemente. Esto requiere de un análisis en el que converge lo político, lo cultural y lo histórico de la práctica mirado desde una perspectiva crítica; es decir, que pueda cuestionar los sentidos hegemónicos en torno a la escuela rural, a la función de capacitación y al concepto de desarrollo profesional.

9 Mc Ewan, Hunter y Egan, Kieran (comps.) (1998); “La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación”, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 254.

10 Frigerio, G. y Poggi, M. (1996); “El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos”. Buenos Aires, Santillana, pp. 54.

11 Crozier, M. (2000) En: “Programa Nacional de Gestión Institucional”. Ministerio de Cultura y Educación, pp. 9

Bibliografía

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2004). *Investigación y Formación Docente*. Cuadernos de Pedagogía, N° 220, 58-63.
- Allaud, A. (1998). El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar la enseñanza. *Revista Ensayos y Experiencias*, Año 4, N° 23, 2-17.
- Birgin, A. (1999). *El Trabajo de Enseñar. Entre la vocación y el mercado: Las Nuevas Reglas del Juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Cochran-Smith, Marilyn, Lytle, Susan L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. *La Indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp. 65-79). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. (1999). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Morata.
- Davini, M. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M., Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los 90. *Continuidades y transformaciones. Políticas y sistema de formación*. (pp. 32-47). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Di Tullio, E. (2005). *Formación y Profesionalización Docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Diker, G., Terigi, F. (1997). *La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapeluz Editora.
- Fernández Enguita, M. (2001) A la busca de un Modelo Profesional para la Docencia: liberal, burocrático o democrático? *Revista Ibero Americana de Educación*, N° 25, 43-64. Perú, Proeduca -GTZ/UNESCO. (2003) *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina*. Lima
- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de Profesión. *Notas para su reflexión*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 3, N° 2, 1-16. Extraído el 20 de septiembre, de <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>
- Frigerio, G., Poggi, M. (1996). *El Análisis de la Institución Educativa. Hilos para Tejer Proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, M. A. (2000) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, Cultura y Post-modernidad (Cambian los Tiempos, Cambia el Profesorado)*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2000). La Formación del Profesorado de Secundaria. Entre la ausencia, el abandono y la desidia. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 296, 81-85.
- Imbernón, F. (2002). *La Investigación Educativa como herramienta de Formación del Profesorado. Reflexión y Experiencias de Investigación Educativa*. Madrid: Grao.
- López Hernández, A. (2004). *Colaboración y Desarrollo Profesional del Profesorado. Regulaciones presentes en la Estructura del Puesto de Trabajo. (Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo.)*. Aragón, España: Universidad de Valencia - Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación - Didáctica y Organización Escolar.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajo en la Escuela. Profesorado y Reformas en el umbral del Siglo XXI*. España: Mino y Davila.
- Mc Ewan, H., Egan, K. (1998). *La Narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Murillo, J. (2005). *Una Panorámica de la Carrera Docente en América Latina: Sistemas de*

Reconocimiento y Promoción del Desempeño Profesional. Revista PRELAC Protagonismo Docente en el Cambio Educativo., N° 1, 52-58.

Ponce, E. A. (1998). La Formación Inicial y la Formación Continua de Profesores de Educación Básica. El Caso de México. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, N° 30, 165-194.

Rigal, L. (2004). El Sentido de Educar. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Robalino Campos, M. (2005). ¿Actor o Protagonista? Responsabilidades Sociales de la Profesión Docente. Revista PRELAC. Protagonismo Docente en el Cambio Educativo. N° 1, 6-23.

Rodríguez Gómez, G. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Aljibe Editores.

Santos Guerra, M. (2001) Enseñar o el oficio de aprender. Buenos Aires: Homo Sapiens

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el Aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós.

Souza Minayo, M. (2002) Investigación Social. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Taylor, S., Bodgan, R. (1992). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Barcelona: Paidós.

Tenti Fanfani, E. (2005). La Condición Docente. Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, F. (2006) Desarrollo Profesional Continuo y Carrera Docente en América Latina. (Proyecto conjunto del Diálogo Interamericano y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo CINDE). Santiago de Chile, Chile.

Vailant, D. (2002). Formación de Formadores. Estado de la Práctica. Revista de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), N° 25, 1-47.

Valles, M. (2000). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional. Madrid: Síntesis.

Vezub, L. F. (2004). Las Trayectorias de Desarrollo Profesional Docente: Algunos conceptos para su abordaje. Revista del IICE., N° 22, 3-12.

Vezub, L. F. (2005). La Experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. (Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente). Buenos Aires, Argentina: UBA-IIPE - UBA - Argentina, Ministerio de Cultura y Educación. (2000). Programa Nacional de Gestión Institucional. Buenos Aires.

Vieytes, R. (2004). Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Yuni, J. A., Urbano, C. (1999). Investigación etnográfica e investigación acción. Córdoba: Brujas.

Yuni, J. A., Urbano, C. (2002) Técnicas para investigar y formular un proyecto. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Córdoba: Mi Facu.



Relaciones entre familias y escuela en el contexto actual

Un estudio en localidades del sur de La Pampa

Alicia Esther Díaz, Mabel Gaiser, Dardo Néstor Huss, María Luján Riesco y Gustavo Daniel Serrano

Instituto Superior de Formación Docente de "José M. Estrada"

General San Martín, La Pampa

Instituto Superior de Formación Docente Macachín

Macachín, La Pampa

Resumen

Este trabajo indaga sobre las características de las relaciones entre familias y escuelas en la provincia de La Pampa y sobre los significados construidos por los actores involucrados en torno a esta cuestión, desde un abordaje exploratorio y con estrategias cualitativas de investigación. En particular se analizan los datos en el marco de la actual situación de sobremodernidad, signada (según Marc Augé) por la aparición de "no lugares" como ámbitos caracterizados por su insuficiencia para producir vínculos personales, lazos históricos e identidades estables; que parecen reflejarse en ciertos rasgos que estarían asumiendo hoy las escuelas y las familias.

Palabras Clave

- Familia
- Escuela
- Sobremodernidad
- Subjetivación
- Vínculos
- Identidad

Introducción

Desde hace más de una década, resulta recurrente la aparición de situaciones desacostumbradas en los ámbitos escolares y familiares, que no se corresponden con lo que sería esperable en dichos espacios: actos de violencia, transgresión de normas institucionales, judicialización de conflictos, intolerancia, desbordes emocionales.

Pareciera que estos escenarios expresan cambios en las condiciones sociales de existencia, que afectan también a otras instituciones, y que podemos vincular con los actuales procesos de retirada del Estado y expulsión de vastos sectores de la población. Sin embargo, al momento de abordar estas nuevas circunstancias, en general escuelas y familias tienden a recriminarse mutuamente y manifiestan dificultades para buscar en conjunto alternativas superadoras.

La escuela se enfrenta a familias con una composición y dinámica diferentes a las tradicionales (Jelin, 1998), pero no ha reformulado su posicionamiento ante esta nueva realidad. Incluso, saturada de demandas a las que se considera imposibilitada de responder, tiende a asumir una postura defensiva ante la indiferencia de los alumnos y la falta de apoyo de sus padres: reclaman de éstos una presencia que no tienen, y al mismo tiempo se sienten acusados (y responsabilizados exclusivamente) por la educación de los niños (Bravin, 2004: 100-101).

Las familias, por su parte, parecen demandar a la escuela la cobertura de funciones que

serían de su competencia (Bravin, 2004: 94), por ejemplo en el campo de la socialización (para la institución de normas y límites al accionar de sus hijos) y de la contención afectiva (en el apoyo y acompañamiento para la estructuración de la personalidad y las formas vinculares del niño). Al mismo tiempo, establecen distancias y plantean críticas pues ven desdibujarse la función de humanización de la escuela, como espacio para el crecimiento personal e intelectual; y su rol como factor de movilidad laboral y social, para la inserción laboral de sus egresados (Ibid.: 95-97).

Estas situaciones se inscriben en un contexto de cambios sociales y culturales (producto, sobre todo, de la aplicación de políticas económicas neoliberales) que han repercutido sobre las condiciones de existencia de los sujetos escolares y sus familias.

En las últimas décadas se ha modificado la composición y extensión de las familias, así como en su funcionamiento, roles y relaciones, lo cual se refleja en el aumento de los hogares mono-parentales o la existencia de mujeres como jefas de hogar. Al mismo tiempo, se consolidan formas familiares que parecían extinguidas (como las familias ampliadas) en cuanto estrategias de supervivencia ante las nuevas condiciones de exclusión (Bravin, 2004: 47-53).

En el terreno de la escuela, por su parte, la crisis iniciada en la década del '80 (caracterizada por la acentuada expansión de la matrícula y el paralelo deterioro de la calidad educativa, que han incrementado la desigualdad de oportunidades), se ha visto agravada por el impacto de las políticas neoliberales en la educación. La Reforma de los '90 produjo un escenario fragmentado y desigual, tanto entre instituciones educativas cuanto entre jurisdicciones. La extensión de la obligatoriedad escolar, incluso, acabó por condenar a la exclusión a amplios sectores de la población, que no logran ni siquiera obtener el certificado que acredite su educación básica (Ibid.: 55-60).

Corea y Lewkowicz sostienen que se han agotado las condiciones mediante las cuales se instituía subjetividad, a falta de un medio consistente y estable que otorgue sustento y solidez. La destitución de la escuela y la familia como instituciones productoras de sentido se inscribe en los procesos de colapso del Estado-Nación (en tanto meta-institución que asegura la cohesión y el funcionamiento analógico), y en la aparición de condiciones de fluidez ligadas con los avances tecnológicos y la globalización mercantil.

Vivimos, pues, en un escenario de "sobremodernidad", caracterizada –según Marc Augé– por un triple exceso del tiempo, del espacio y del individuo. Hoy la historia se ha acelerado, y existe una superabundancia de hechos y acontecimientos –en condiciones de globalización– que impide comprender el pasado reciente. A su vez, el "achicamiento" del planeta trae aparejada una multiplicación de referencias: ya no existen totalidades o universos de sentido (con criterios, valores y procedimientos de interpretación estables). Por último, en un mundo sin grandes relatos, las referencias se vuelven puramente individuales, generando una situación compleja y contradictoria.

La sobremodernidad tiene como uno de sus rasgos distintivos la producción de "no lugares", noción que incluye tanto "las instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas y bienes (...) como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales, o también los campos de tránsito prolongado donde se estacionan los refugiados del planeta" (Augé, 2004: 41).

A diferencia de los lugares (principio de sentido para quienes los habitan, y de inteligibilidad para el que los observa), aquí se trata de espacios no identificatorios, ni relacionales ni históricos: no constituyen identidad individual, no permiten establecer vínculos con otros sujetos, carecen de estabilidad y permanencia. "La mediación que establece el vínculo de los individuos con su entorno en el espacio del no lugar pasa por las palabras, hasta por los textos" que nos proponen, expresados de modo prescriptivo,

prohibitivo o informativo (Ibid.: 98-100). Los individuos interactúan en forma directa con los textos, sin otros enunciadores que las personas “morales” o instituciones que están en el origen de dichos mandatos, consejos y normas.

Estos ámbitos, pues, generan identidades provisionales y relaciones contractuales: “Allí reinan la actualidad y la urgencia del tiempo presente. Como los no lugares se recorren, se miden en unidades de tiempo. Los itinerarios no se realizan sin horarios, (...) se viven en el presente” (Ibid. 107). Es como si el espacio estuviese atrapado por el tiempo.

Por otro lado, los no lugares “no operan ninguna síntesis, no integran nada, autorizan solamente el tiempo de un recorrido, la coexistencia de individualidades distintas, semejantes e indiferentes las unas a las otras” (Ibid. 114). En ellos los individuos no están identificados, localizados ni socializados. En síntesis: “El no lugar es lo contrario de la utopía: existe y no postula ninguna sociedad orgánica” (Loc. cit.).

1. El Proyecto de Investigación

En este escenario de sobremodernidad, consideramos relevante indagar las características de la relación entre familias y escuela en la provincia de La Pampa, y nos formulamos las siguientes preguntas orientadoras de nuestro proceso de investigación:

- ¿Qué características asume en la actualidad la relación entre escuela y familias?
- ¿Cuáles son los factores que inciden en dicha relación?
- ¿Qué sentidos y significados otorgan los actores involucrados a esta situación?
- ¿Qué herramientas teórico-metodológicas es posible ofrecer desde los Institutos Superiores de Formación Docente para mejorar y potenciar (en sus ámbitos de influencia) el trabajo conjunto entre familias y escuela?

En coherencia con dicha problemática, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Indagar las características de la relación entre escuela y familias en el primer y segundo ciclo de la Educación General Básica.
2. Explorar los significados construidos por los actores involucrados en torno a esta cuestión.
3. Elaborar propuestas que ayuden a superar las dificultades de trabajo conjunto entre familias y escuela en los ámbitos de influencia de los ISFD.

Para llevar a cabo esta tarea, desarrollamos un abordaje exploratorio, con estrategias sobre todo cualitativas, a fin de describir las relaciones entre escuela y familias y al mismo tiempo atender a los sentidos y significados que los diferentes actores construyen en torno a sus relaciones.

Se tomó como referente empírico a los diversos sujetos escolares (directivos, docentes, padres, alumnos) de tres escuelas de primer y segundo ciclo de la EGB de localidades del interior de la provincia de La Pampa (dos de Macachín y una de Gral. San Martín) y se seleccionaron las siguientes estrategias para la recolección de datos:

- Entrevistas semi-estructuradas con padres, directivos y docentes.
- Observación no participante de actos escolares y reuniones de padres.
- Registro de datos de entrevistas y citas a los padres.
- Análisis de documentos y procedimientos de comunicación formal entre escuela y familias (circulars, avisos, cuadernos de comunicaciones, etc.).

En una primera etapa de trabajo (en la cual colaboraron las Prof. María E. Bustos y Patricia Paulino), se realizaron 19 entrevistas semi-estructuradas con padres de alumnos y alumnas de 6° año de la EGB (con una muestra intencional de familias de las tres escuelas seleccionadas, de ambos turnos y con diversa situación socio-económica), junto

con la observación no participante de actos escolares de inicio del ciclo lectivo 2005.

2. Presentación y Análisis de Datos

Las entrevistas realizadas reflejan que las familias parecen concebir al territorio de la escuela como un lugar de clasificación social¹, que concede a quienes pasan por sus aulas una preparación que les permitirá llegar a “ser alguien en la vida” (y no permanecer como “analfabetos”), “alguien mejor que uno”, accediendo a una profesión o trabajo digno. Se trataría de una especie de “puente” hacia el futuro, un lugar de paso “para más adelante”, donde se privilegia el tránsito por sobre el estar y lo que se hace allí.

Los testimonios reflejan el supuesto de que quien no termina su escolaridad tendrá vedado el acceso al capital simbólico que asegura el certificado escolar, y deberá contentarse con un lugar social subordinado. Por el contrario, quien lo obtenga conseguirá luego una identidad y ubicación social acorde con el nivel de estudios que logre alcanzar². Un 21 % de los entrevistados, incluso, contraponen al respecto lo que desean para sus hijos y lo que ha sido su propia experiencia de vida: “Quiero que aprenda, que tenga una profesión, que no sea como el padre que no pudo estudiar y trabaja con la pala. Que tengan un estudio: estudiar es mejor que trabajar como el padre... (...) Yo, de haber sabido cómo es la vida, habría estudiado” (Entrevista A6).

Sólo desde este marco global se hace referencia a la escuela como terreno específico de lo pedagógico, es decir como institución encargada de brindar a los alumnos ciertos “conocimientos básicos” para incorporarse en la sociedad: lecto-escritura, cálculo, historia y geografía, ciertos procedimientos más generales (como razonar e interpretar)³.

Sin embargo, esta tarea parece estar hoy en crisis: se describe a la escuela como un lugar de paso, un ámbito cómodo y tranquilo, de mera “contención”, con escasas obligaciones y tareas, donde el esfuerzo y el saber no son valorados: “La escuela no se preocupa, los acostumbra a conformarse con poco” (Entrevista A9). Varios testimonios piden incluso a la escuela un mayor nivel de exigencia académica, ya que no se sienten respaldados por los docentes al momento de imponer pautas de estudio; creen que la escuela debe “incentivar a seguir mejorando al que es bueno” y enseñar a sus hijos a ser más autónomos y responsables.

Un 57,9 % de los entrevistados insiste en la chatura y el deterioro de la calidad educativa y pide cambios en la enseñanza escolar: “El chico no aprende bien ni lo suficiente, no aprende lo que le tiene que servir. Mi nena ya está en 6º y hay cosas tontas que no las sabe. Eso me preocupa, no sabe cosas simples, básicas. La escuela se quedó en el tiempo, siempre lo mismo. (...) Llegan a 7º, a 8º, sin saber lo que tienen que saber” (Entrevista A8). En ese marco, el 31,5 % propone modificaciones al currículum, eliminando asignaturas artísticas y educación física, y sumando saberes instrumentales (inglés, computación), o ligados con la vida cotidiana (como los referidos a la sexualidad). Alguno llega a afirmar que lo que se enseña no sirve o que no confía en lo que se hace en la escuela: “Yo a mi hija la educo aquí en casa de nuevo” (Entrevista B5).

Por otra parte, se evidencia cierta dificultad de los padres para caracterizar su tarea educativa, aunque el 31,5 % de los entrevistados entiende al espacio familiar como un ambiente de socialización y disciplinamiento, cuya función es “dar lo básico”, imponer

1 Esta función es citada por un 73,7 % de los entrevistados.

2 Sobre este tema no se nota diferencia entre las familias que responden según su nivel socio-económico.

3 Esta función de la escuela es concebida como la principal por el 36,8 % de las personas entrevistadas (si bien otro 36,8 % hace referencia indirecta a ella).

límites, encauzar a los chicos, enseñar actitudes (respeto, solidaridad, responsabilidad). Incluso un 15,8 % afirma que esta es una tarea propia y específica del entorno familiar (que no ha de ser delegada en la escuela) y consideran que la educación escolarizada es más bien un complemento: "No se puede pretender que la escuela ponga límites, eso se enseña en la casa, como así la responsabilidad" (Entrevista A1).

No obstante, en muchas ocasiones pareciera que la familia no puede hacerse cargo de esta labor y entonces precisa recurrir a la institución escolar: "Los chicos se nos van de las manos y buscás ayuda en la escuela" (Entrevista B2); "Querría que las maestras tengan la posibilidad de domesticar a los alumnos" (Entrevista B4).

Así, los padres acaban por ubicarse en una postura subordinada y receptiva en relación con la educación escolar, a pesar de las ya nombradas críticas que varios realizan a la función pedagógica que la escuela ha de llevar a cabo. Un 31,6 % de los entrevistados opina que su responsabilidad es colaborar, sobre todo ayudando a sus hijos a realizar las tareas escolares y asistiendo –en general como simples espectadores– a las actividades para los cuales los convocan (haciendo suyo, inclusive, el discurso de los mismos docentes que solicitan esta colaboración).

Pero en un porcentaje mayor (42,1 %), afirman que limitan su ayuda al aspecto económico: pagar la cuota de la Asociación Cooperadora, comprar o vender rifas o cartones de lotería, colaborar en la organización de eventos para recaudar fondos. Parecen denotarse aquí cierta relación semi-contractual y una concepción de las familias como meras "usuarias" o clientes de un servicio brindado por la escuela.

A pesar de esta aparente diversificación de territorios entre escuela y familia, los testimonios recabados dan cuenta de una especie de superposición o solapamiento entre los terrenos que ocuparían ambas instituciones.

La escuela es entendida –por el 52,5 % de los entrevistados– también como un ámbito de disciplinamiento (incluso más allá de su tarea específicamente pedagógica): debe enseñar a los alumnos a ser "educados" y utilizar buenas maneras, "formarlos" para ser mejores personas, "enseñar bases elementales de conducta", inculcar valores morales como el respeto y la responsabilidad. La educación escolar sería así un refuerzo –e incluso un reemplazo– de la que imparte la familia, destinada a imponer límites a sus alumnos, establecer prescripciones y prohibiciones, y hacerlas cumplir. En cualquier caso, como se sostiene en una entrevista, "la falta de educación no es de la escuela sino que viene de la casa y de los chicos con que se juntan. Las maestras no pueden hacer más de lo que hacen..." (Entrevista A6).

Con esto se vincula también su función de socialización, ya que ejercita a los estudiantes en la relación con otras personas, promueve habilidades sociales y actitudes (como el compañerismo o la capacidad de compartir), enseña a cada uno a hacer valer sus derechos. En este marco resulta posible también comprender la importancia brindada, por algunos entrevistados, a la obligación que tienen como padres de enviar a sus hijos a la escuela; y la opinión de una madre acerca de que la escuela ha de imponerles exigencias a las familias mismas.

Resulta significativo, asimismo, que las temáticas que más acaparan los diálogos entre padres e hijos en referencia a la escuela estén ligadas (en un 70,6 %) con las relaciones interpersonales o con los procedimientos de control y evaluación (más que con las tareas específicas de enseñanza o aprendizaje), signo quizás de la impronta disciplinadora que se le reconocería al trabajo escolar: "De la escuela cuenta si se falta el respeto, si las maestras la cuidan, (...) si la maestra retó a otro, si se sacó más o menos nota que yo" (Entrevista B1); "Mi nena cuenta cuando tiene mala nota, si tuvo pruebas, si tuvo algún problema. Sólo de eso comenta" (Entrevista C9).

Por otra parte, los padres otorgan también a la escuela una función afectiva –que tradicionalmente era monopolizada por la institución familiar- y un 78,9 % la entienden como un espacio de contención para los alumnos (que les ofrece cuidado, confianza, cariño, buen trato, seguridad), pero también para las mismas familias, sobre todo brindándoles ayuda en la resolución de conflictos. Algunos entrevistados vinculan especialmente esta tarea con la atención de ciertos grupos sociales marginales: “La escuela sirve para que no anden en la calle. Es preferible que estén en la escuela y no que anden por ahí” (Entrevista C9).

En cualquier caso, un 43,7 % de los entrevistados insiste en la necesidad de evitar todo tipo de discriminación, tanto por parte de los compañeros, cuanto de los maestros, a quienes se pide “que no humillen a los chicos”, que no “hagan diferencias” ni los traten mal. “Tendrían que valorar más a los chicos como personas. Sólo se escucha que ese chico es burro, o malo. Las maestras no tendrían que discriminar” (Entrevista A2).

Por otra parte, las relaciones entre familias y escuela parecen entenderse ante todo como un movimiento de acercamiento de los padres hacia el territorio escolar, para participar de las actividades a las que son invitados. Este sería otro signo de las relaciones jerárquicas entre ambas instituciones, y de la posición de usuarios y espectadores que asumirían las familias.

El 63,1 % de los entrevistados menciona que su aporte se reduce a concurrir a las reuniones convocadas por la escuela o a los actos escolares, y reconoce que la asistencia es escasa: “van siempre los mismos”, “somos los menos los que estamos.” El 31,6 % afirma que asiste sólo cuando se lo convoca, de lo contrario no se acercan pues consideran que “queda mal” o les da vergüenza.

Las entrevistas reflejan que las reuniones de padres son esporádicas, y se centran en asuntos formales (entrega de boletines) o meramente informativos (asistencia, ropa a utilizar, libros a adquirir, cuidado de la higiene), siendo escasas las referencias directas a temáticas referidas al aprendizaje de sus hijos. Se suelen reiterar cuestiones relativas a las normas y prescripciones escolares –como la referencia a “problemas de estudio” o mala conducta de los alumnos- y el reclamo de apoyo familiar en cuanto a la disciplina. Algunos manifiestan que, por este motivo, otros padres van mal predispuestos o dejan de concurrir cuando se les llama la atención a los hijos.

Varios padres reconocen que no les gusta participar, aunque otros (un 21 % de la muestra, que fue integrada al azar) forman parte de la Asociación Cooperadora o el Club de Madres. En algunos testimonios aparece la conciencia de que habría que participar más en la escuela, incluso porque sus hijos lo solicitan. “El chico se pone contento cuando el papá va, les gusta y les ayuda que los padres estén.” (Entrevista C3)

Un 68,4 % sostiene específicamente que los docentes no están conformes ni “satisfechos” con el grado de participación de las familias, pues se quejan de que no colaboran ni asisten a las reuniones, y solicitan un mayor acercamiento y cooperación. Así, y dado que el disciplinamiento parece ser un espacio en el cual se entrecruzan los territorios de la escuela y las familias, no resulta extraño que, en este campo, las relaciones entre ambas generen roces y choques: “Los docentes le tiran la responsabilidad a los padres, y los padres a los docentes. La escuela espera que los padres encaucen a los chicos y los padres que lo haga la escuela” (Entrevista A2).

Por otro lado, hay consenso en que –a medida que avanza la edad de sus hijos- se convoca menos a los padres desde la escuela y algunos afirman que, cuando crecen, los chicos tampoco quieren que ellos se acerquen, por lo cual participaban más en el jardín y en los primeros años de escolaridad. Además, se manifiesta que la escuela no realiza estos encuentros en horarios posibles para aquellas personas que trabajan en

relación de dependencia, lo cual hace que los papás (varones) en general no asistan a las reuniones. Varios testimonios afirman también que les gustaría ser convocados por otros motivos, pero en ningún caso logran mencionar con claridad para qué otra razón podrían citarlos. La mayoría cree que lo que hace es suficiente.

Dos entrevistados dicen que les gustaría que la escuela fuera un ámbito más familiar y relacional, donde pasar más tiempo haciendo actividades recreativas, estableciendo vínculos con otras familias, y que hubiera más diálogo entre padres y maestros. En un caso también se destaca la función solidaria, tanto de la escuela ("se les enseña a ser solidarios"), cuanto de la familia hacia otros miembros de la comunidad escolar (por ejemplo ayudando con libros usados a otros alumnos), que aparece como una posible forma de vinculación entre ambos territorios.

Un terreno que aparece vedado para las familias es el del mantenimiento económico de la institución escolar: casi todos los entrevistados reconocen que en la escuela los gastos son grandes, pero ninguno (ni siquiera quienes forman parte de la Asociación Cooperadora) afirma saber con claridad cuánto se gasta. El 36,8 % posee una idea general de que la escuela se sostiene con aportes gubernamentales y de la Cooperadora (o Club de Madres), pero un 47,3 % llega a afirmar que "no tienen ni idea" sobre ese tema, o que lo desconocen porque no preguntan.

Por último, y con respecto al trabajo de los docentes, la valoración de las familias resulta relativamente alta⁴, por ejemplo cuando reconocen la dificultad de su labor por la diversidad de los alumnos, el esfuerzo y el tiempo que les insume (aún fuera de la escuela), el desgaste que genera y que "está mal pagado". Sin embargo, también existen variados testimonios⁵ que critican en los maestros su falta de adaptación e iniciativa o su carencia de compromiso –por ejemplo con excesos de licencias– que acaban por perjudicar a los alumnos. "El maestro se victimiza, la docencia es dura pero no sé hasta qué punto, a veces se exagera. (...) Trabajan mucho pero en otros ámbitos también, se muestran como mártires y la gente no ve bien eso de que se quejen." (Entrevista A7)

En resumen, las familias parecen considerar que la institución escolar tiene para ellos las puertas abiertas, e incluso les demanda que se acerquen; pero esto tiende a encubrir una actitud más bien cerrada: "La escuela te recibe cuando vas", "siempre hay tiempo para atender a un padre..." pero, al mismo tiempo, "no informa", "no explican mucho", "no se sabe lo que necesita..." Así, los padres quedarían convertidos en simples espectadores de las actividades que otros realizan.

Los testimonios recogidos revelan que familias y escuela serían en la actualidad territorios amenazados, que están sufriendo un proceso de erosión y deterioro, ligado con las marcadas transformaciones sociales y culturales del mundo actual. El 42,1 % de los entrevistados, por ejemplo, reconoce la existencia de una crisis en la autoridad escolar, reflejada en su dificultad (y hasta incapacidad) para "manejar" y poner límites a los alumnos, incluso en los años inferiores. Su lugar de dominio y su capacidad para instituir subjetividad parecen estar en entredicho: "Una maestra no se debe dejar basurear. (...) Hay chicos que le levantan la mano a la maestra. Son chiquitos pero mandan" (Entrevista B1); "El maestro de hoy no logra manejar el tema de la disciplina. Se escuchan gritos, los chicos no se sientan, interrumpen, se pierde el tiempo por la disciplina, no se logra que el chico preste atención." (Entrevista A8).

4 En un 70 % de las entrevistas de una localidad pero sólo en el 33,3 % de los testimonios de la otra.

5 Aquí las tendencias se invierten: aparece en el 10 % de los testimonios de un pueblo y el 66,6 % del otro.

Al mismo tiempo, las familias entrevistadas tienden a colocar esta debilidad de la institución escolar en relación con la paralela erosión de su propia autoridad como padres y madres. "Los padres nos hemos quedado sin autoridad. Antes a un maestro se lo respetaba y hoy se le toma el pelo. La culpa la tenemos los grandes" (Entrevista C3).

En este contexto se podrían comprender las opiniones de un 87,5 % de los entrevistados, que afirman que, en el futuro, la relación entre familias y escuela se deteriorará cada vez más, ya que los padres parecen ocuparse cada vez menos de los niños, y los dejan solos, sea por cuestiones laborales o personales. Uno de los entrevistados inclusive llega a afirmar: "no sé si queda algo por perder..."

3. Conclusiones Preliminares

Los testimonios recogidos parecen revelar que tanto escuelas como familias se estarían convirtiendo en territorios o espacios de "cuidado" (Corea y Lewkowicz, 2004: 100), por cuanto van perdiendo su función de amparo y producción de subjetividad: ya "no saben qué hacer con los chicos", no están seguras de formarlos en las condiciones supuestas para cada espacio (Ibid.: 106).

Este escenario refuerza aún más la preocupación de ambas instituciones en cuanto a sus dificultades para crear vínculos y su incapacidad para generar futuro y producir marcas en los sujetos. Surgen, pues, nuevas circunstancias sociales donde los niños no son lo que eran, la familia no es lo que era, la escuela no es lo que era (Ibid.: 41).

Ya no existe un medio sólido que permita la contención y otorgue sustento. El agotamiento del Estado-Nación como meta-institución genera condiciones de inconsistencia que amenazan a escuelas y familias, las cuales deben intentar forjar cohesión en el seno de la fluidez. Esto se refleja, por ejemplo, en las dificultades que padres y docentes reconocen para conservar su autoridad e instituir subjetividad, frente a los cambios acaecidos en las nuevas generaciones.

A su vez, la centralidad adquirida por el disciplinamiento y la socialización (en ambos espacios) y la importancia dada a la función de contención afectiva que ha de asumir la escuela parecen mostrar la necesidad que ambos territorios tienen de fortalecer y reconstruir sus prácticas ligadas con la producción de subjetividad, en un medio social cada vez más líquido y frágil.

Por otro lado, podemos comprender los territorios de la escuela y la familia en el contexto de la "sobremodernidad" (Augé, 2004: 36-47), caracterizada por un "exceso de acontecimientos", que se refleja en el tiempo, el espacio y el individuo.

Ante todo, hoy parecen existir dificultades para pensar el tiempo. La tenacidad del presente obstaculiza la posibilidad de otorgar sentido al pasado reciente y la capacidad de vislumbrar algún tipo de futuro. Son evidentes las dificultades para comprender los significados que debería tener la tarea escolar actual y realizar proyecciones, más bien suele reinar la urgencia del momento.

Además, los territorios tradicionales de la familia y la escuela –como "lugares" que instituían identidad, permitían establecer vínculos y producían historia– se van desvaneciendo, y se produce un desplazamiento de los parámetros espaciales: surgen nuevos espacios o "no lugares", como universos ficticios pero efectivos de reconocimiento, que consagran "el privilegio del recorrido sobre el estado" (Ibid.: 86), donde los sujetos no están identificados, socializados ni localizados.

Podemos preguntarnos si, hoy en día, la asistencia a la escuela no deba pensarse más bien como un simple pasaje por un campo de tránsito prolongado (Ibid.: 40-41). La escolaridad importaría en tanto se la recorra y se atienda a las condiciones propias de la circulación: la relevancia de la escuela como mero lugar de clasificación social (y

de movilidad hacia un supuesto “futuro mejor”) y el paralelo desdibujamiento de su rol pedagógico (descrito como crisis, chatura, deterioro de la calidad educativa) podrían entenderse tal vez desde esta perspectiva.

A semejanza de un “no lugar”, la escuela aparece caracterizada por actividades y mecanismos funcionales (tareas rutinarias, contenidos obsoletos, ausencia de exigencias) y la existencia de un anonimato relativo, por el cual los vínculos personales, la participación y el compromiso se reducen al mínimo. Las relaciones se basan en normas contractuales (escritas o consuetudinarias) que señalan cómo transitar ese espacio, hay dificultades para construir identidad, las identificaciones escolares se vuelven provisionales e inestables (ligadas, por ejemplo, con procesos burocráticos como la matriculación o la calificación). La escuela se estaría convirtiendo, pues, en un espacio donde los sujetos se vuelven espectadores de un espectáculo del cual no forman parte (Ibid.: 91).

Rasgos similares podemos también descubrir en la institución familiar, que también permiten describirla como un “no lugar”, un campo de refugio para poblaciones que carecen de sitio en el sistema social (Ibid.: 41): padece dificultades para asegurar identidad y futuro a sus miembros y proveerles de un ámbito de solidez y permanencia. La falta de claridad acerca de sus funciones, el sentimiento de amenaza hacia la autoridad paterna y la demanda de apoyo por parte de la escuela en el disciplinamiento y la contención afectiva de sus hijos serían indicadores de esta situación.

A su vez, escuela y familias comparten un escenario de individualismo sin referencias fijas ni identidades estables, que produce sentidos a su modo: cada sujeto crea singularidades a través de los objetos, los grupos, las pertenencias provisionales (Ibid.: 45-46). Se intenta hacer como los demás para ser uno mismo (Ibid.: 109). En estas instancias, los sujetos se liberan de sus determinaciones habituales y se transforman en meros usuarios, oyentes, espectadores: “el espacio del no lugar no crea ni identidad singular ni relación, sino soledad y similitud” (Ibid.: 107). No se establecerían vínculos intersubjetivos sino meras relaciones con el espacio a través de textos, que utilizan un lenguaje prescriptivo, prohibitivo e informativo.

Dichos rasgos parecen reflejarse –como se ha mostrado anteriormente– en las formas que asume la participación de las familias en el territorio escolar, por ejemplo:

- su postura subordinada y pasiva con respecto a la escuela (por la cual el ámbito de lo pedagógico y el mantenimiento económico les permanecería vedado);
- la asistencia a reuniones formales, donde los mandatos, las normas y la información (por parte de los docentes) se vuelven las temáticas centrales;
- el anonimato relativo de las reuniones y actos escolares, y la ausencia de otras formas de encuentro (más ligadas con la producción de vínculos personales);
- las relaciones semi-contractuales que se esconderían tras la importancia que asume la colaboración económica de los padres hacia la escuela; etc.

Por último, las relaciones entre los territorios de la familia y la escuela, podrían entenderse a partir de la noción de estructuras “desacopladas” o laxas que se caracterizan por “la falta de coordinación entre actividades y los fines de personas que actúan en unidades funcionales separadas, la existencia de áreas de interés y jurisdicción múltiples y solapadas y procesos complejos de toma de decisiones” (Bidwel, 1965: 978)⁶.

Si bien esta categoría remite más bien a la flojedad estructural que las instituciones guardan internamente (y que genera un contexto de ambigüedad y aislamiento), sin embargo consideramos que puede ser útil para comprender y describir nuestros datos.

En este sentido, según Dabas, las instituciones “forman parte de un sistema social y

cultural que significa funciones, adjudicando posiciones y define territorios de influencia y actuación condicionados al accionar de sus actores" (Dabas, 2000: 14). En un escenario definido por la fluidez y la fragmentación del sistema social, familia y escuela se transformarían en territorios desacoplados, que mantienen contactos ocasionales, donde las relaciones se reducen al mínimo y existen escasos espacios para el intercambio. Este desacople y distanciamiento mutuo podría notarse, por ejemplo, con respecto:

- a la tarea educativa, pues ambos territorios atenderían al hecho de educar como acciones superpuestas (y a veces subordinadas) y con poca integración;
- a los fines y valores que pueda reportar dicha tarea, ya que más que compartir actividades comunes, se delegan y se depositan en la escuela algunas cuestiones que no podrían ser resueltas por la familia o por la sociedad;
- al sujeto, pues se diluyen los procesos de subjetivación y de construcción de una identidad articulada en los niños.

Algunos datos significativos al respecto (según nuestros registros) podrían ser:

- la cooperación difícil y circunstancial (o directamente la ausencia de cooperación) entre ambos territorios y los espacios de intercambio insuficientes e inapropiados (tanto espacial cuanto temporalmente);
- cierta desidia frente a los problemas y conflictos, que se dejan pasar o se supone que cada campo ha de resolver por sí mismo los que surgen en su territorio;
- su mutuo aislamiento e independencia (aunque a veces estén pendientes uno del otro) y la previsión de un mayor distanciamiento en el futuro.

No obstante, y a pesar de este desacople, parecieran mantenerse vínculos de poder simbólico de la escuela con respecto a la familia, acentuándose la asimetría entre ambos terrenos (Bravín, 2004: 112). Esta última –amenazada y deficitaria en cuanto a su capacidad de disciplinamiento y socialización– se vuelve así mera espectadora y usuaria de la institución escolar, subsidiaria de normas y decisiones establecidas por los docentes. En consecuencia, mientras se naturaliza y refuerza la concepción moralizadora y normalizadora de la escuela (en torno a asegurar relaciones de cuidado y control), la tarea de la familia se reduce a acompañar el mandato escolar (Loc. cit.).

Si este primer acercamiento desarrollado en nuestra investigación nos ha llevado a concebir a los territorios de la escuela y la familia como posibles "no lugares", podemos plantearnos cuáles pueden ser los caminos que nos permitan elaborar propuestas que ayuden a superar las dificultades de trabajo conjunto entre ambos espacios. Desde nuestra función de Institutos Superiores de Formación Docente creemos que será preciso buscar, junto con escuelas y familias de nuestro entorno de trabajo, los caminos que permitan la reconstrucción de sus respectivos espacios como lugares "identificatorios, relacionales e históricos" (Augé, 2004: 58). Será preciso operar síntesis, fomentar la integración, postular utopías, (Ibid.: 114), promover la escucha, generar vínculos, reconstruir historias comunes, crear posibilidades de sentido e identificación.

Quizás allí esté el desafío para escuelas y familias, en las actuales condiciones de fluidez y desfundamiento, ya que "la posibilidad de 'no lugar' no está nunca ausente de cualquier lugar que sea" (Augé, 2004: 110).

Bibliografía

- Auge, Marc (2004). *Los "No Lugares", Espacios del Anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.* Barcelona: Gedisa.
- Bravin, Clara (2004). *Escuelas, Familias y Mujeres.* Bs. As.: Novedades Educativas.
- Corea, Cristina – Lewkowicz, Ignacio (2004). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.* Buenos Aires: Paidós.

Dabas, Elina (2000). "Compartiendo territorios: relaciones familia – escuela." En: Revista Ensayos y Experiencias N° 36. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Jelin, Elizabeth (1998). Pan y Afectos. La transformación de las familias. Bs. Aires: FCE.

Pérez Gómez, Ángel (1999). La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. Madrid: Morata.

San Fabián Maroto, José Luis (1997). "Burocracia y Profesionalización: la estructura 'loose coupled' de los centros docentes." En: Curso de Formación para Equipos Directivos. Estructura y Organización del trabajo en los Centros Docentes. Madrid: MEC.



Las competencias deportivas en el tercer ciclo de la EGB

Fernando Acosta y Nerina Rekofky

Instituto Superior de Formación Docente en Educación Física
Avda. San Martín N° 147, General Pico, La Pampa

Resumen

El deporte puede constituirse en una herramienta pedagógica relevante, si se logra a través de él, la comprensión, aceptación y respeto de las reglas; un sentimiento de pertenencia grupal; la cooperación y la oposición; la comunicación y contra comunicación motriz; tolerancia y serenidad frente a la victoria y la derrota; afán de superación individual y grupal; del hábito de esforzarse para conseguir resultados lícitos; autonomía personal; la capacidad de análisis y respuesta a situaciones; un sentido crítico sobre las acciones y resultados; la capacidad táctica y estratégica; la habilidad y destreza, entre otras.

Advertimos, en el marco de esta investigación, que las instituciones educativas indagadas ponen en riesgo estos aspectos positivos del deporte en el proceso de recontextualización.

La intención de este trabajo fue analizar de qué manera este modelo de deporte moderno, ingresa a la escuela a partir de los siguientes interrogantes: qué enseñar, para qué enseñar y cómo evaluar; qué aspectos del deporte merecen ser enseñados en la escuela, con que finalidad.

Palabras Clave

- deporte escolar
- proyecto educativo
- competencias deportivas

La investigación. Aspectos metodológicos

La Coordinación de Educación Física Zona Norte determinó en una encuesta (2006), que de 3221 alumno/as en edad de participar de 13 Unidades Educativas, de los cuales 1671 eran varones y 1658 eran mujeres, efectivamente participaron de la competencia 943. A su vez, de los 943 participantes 531 fueron varones y 421 fueron mujeres.

Las preguntas de investigación que giraron alrededor de la encuesta mencionada, fueron: ¿a qué se debe este bajo nivel de participación?; ¿Cuáles son los acuerdos establecidos entre los coordinadores, directores y docentes para el desarrollo de las competencias deportivas?; ¿qué criterios adoptan las comunidades educativas de las Unidades Educativas para participar de las competencias deportivas Sub. 14?

Los objetivos planteados fueron analizar el contexto de las unidades educativas el proceso de implementación de las competencias deportivas Sub 14 a nivel normativo y práctico; y entender la forma en que toman las decisiones y criterios desde los diferentes órganos (institucional, coordinación, ministerio de educación provincial) para el desarrollo de las competencias deportivas Sub 14; obtener la opinión de los diferentes actores involucrados en la problemática de las competencias deportivas escolares (coordinadores directores, docentes, alumno/as).

La hipótesis de trabajo fue que el diseño y la implementación de las competencias de-

portivas Sub 14 en la zona norte no cuentan con el acuerdo de los diferentes actores e instituciones educativas (Coordinaciones de EF, Escuelas, Docentes, Alumno/as). En este sentido se convierten en Programas que diseñados desde organismos de gobierno nacional y provincial, no logran obtener una adecuada democratización del deporte en la Escuela, hecho que se manifiesta con los bajos niveles de participación.

Metodológicamente se llevó adelante un estudio de casos múltiple. Los criterios para la elección de las Unidades educativas fue la siguiente: se eligió una unidad educativa que no participa de las competencias, y otra unidad que sí participan de las mismas; ambas unidades educativas elegidas al azar. Los instrumentos de recolección de datos fueron el análisis de documentos, la entrevista semi estructurada y la encuesta. Se consultó a coordinadores, directores, docentes de educación física, docentes de año, alumnos.

El deporte y los materiales curriculares

En los contenidos básicos comunes se dedica un bloque completo a los deportes. Aquí se destacan tanto aspectos beneficiosos como negativos de esta práctica. En la síntesis explicativa se destaca el deporte como una forma particular de los juegos motores en cuanto que facilita: la comprensión, aceptación y respeto de las reglas; el sentimiento de pertenencia grupal; la cooperación y la oposición; la comunicación y contra comunicación motriz; tolerancia y serenidad frente a la victoria y la derrota; afán de superación individual y grupal; del hábito de esforzarse para conseguir resultados lícitos; autonomía personal; la capacidad de análisis y respuesta a situaciones; un sentido crítico sobre las acciones y resultados; la capacidad táctica y estratégica; la habilidad y destreza, entre otras (MCYE. CBC. 1995:331). También se advierten algunos riesgos a tener en cuenta:

“la principal virtud educativa del deporte reside en su carácter de juego y en las exigencias que plantea a la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes y nuevas. Si se impide su vivencia y percepción como totalidad dinámica, en cuyo contexto, y solo en cuyo contexto, puede constituirse la inteligencia del juego, si se lo reduce a sus aspectos técnicos, el deporte pierde tanto su potencia pedagógica cuanto su interés para niños alumnos y las alumnas” (MCYE CBC: 1995:312)

Las expectativas de logro a alcanzar por los alumno/as en la EGB son: diferenciar la práctica deportiva institucionalizada de la que se realiza como práctica lúdico-motriz; distinguir las desigualdades y similitudes entre deportes abiertos, cerrados, individuales y de conjunto, en cuanto a las exigencias motoras físicas, psíquicas, perceptivas, relacionales y sociales; conocer la lógica de los deportes practicados, dominar sus principios tácticos y de modo general, las técnicas específicas básicas; vincularse a una práctica deportiva de su interés como forma de expresión y recreación social. (Op. Cit. 321)

Analicemos a continuación los materiales curriculares provinciales, en este caso, para el Tercer Ciclo de la EGB (1997) aprobado por el Consejo Federal de Cultura y Educación, el Marco General de los Diseños Curriculares de los Distintos Niveles, Regímenes y Modalidades del Sistema Educativo Pampeano, y los aportes de la reforma instalada por el Proyecto de Cambio de Enseñanza Media.

Las expectativas de logro expresadas en el material con respecto al deporte son las siguientes:

disponer de una inteligencia táctica estratégica y dominio técnico que permita el desempeño en prácticas lúdico/deportivas; programar, gestionar y ejecutar individual y colectivamente actividades y trabajos relacionados con las prácticas corporales, lúdico/deportivas, y de vida en la naturaleza; actuar con autonomía y responsabilidad en la

práctica de actividades corporales, lúdico/deportivas, gimnásticas y de vida en la naturaleza.

El deporte en la Escuela. La voz de los actores institucionales

Caso A. Unidad educativa que no participó de las competencias deportivas.

El objetivo aquí fue indagar sobre los argumentos que llevaron a la unidad educativa a no participar de las competencias deportivas, acerca de cómo incorporar las competencias al curriculum y a la manera en que se tomó la decisión.

El director de la unidad educativa, consultado sobre los argumentos que la institución adoptó para no participar de las competencias expresó:

“Las competencias tienen valores que al plan de estudio o cualquier programa curricular, pero fundamentalmente se contraponen a los objetivos que nosotros planteamos desde el proyecto educativo institucional. Estas competencias responden a una lógica del deporte adulto, no responden a una lógica del interés de los chicos”

Más adelante desarrolla argumentos filosóficos expresando:

“... la significatividad social de los contenidos se realizan desde posicionamientos socio-político-ideológico. Si pienso en un sistema capitalista como la década del 90, entonces ahí el sentido que tenía este deporte era que van a triunfar los mejores. Creo que hay una sociedad que necesita más participación, más compromiso ciudadano, más prácticas cooperativas que competitivas, que estas prácticas no signifiquen devociones ni enfrentamientos. Creo que los pibes deben producir algo desde el conjunto, que eso es lo que no tiene y no solamente el ámbito de la Educación Física”

Con respecto a la incorporación de las competencias al curriculum el director dice:

“Yo hablaría de otra cosa, las incorporaría como prácticas deportivas. Quiero pensar en distintas prácticas donde los chicos se apropien de determinados contenidos, pongan en juego sus posibilidades corporales de resolver y de hacer cosas, de poder reconocerse desde su propio cuerpo y con el de los otros”

Con respecto al aporte de los profesores de educación física de la unidad educativa, respecto de la temática de las competencias deportivas, dijo:

“En general los profesores están bastante alejados de lo que pasa institucionalmente, siempre están más afuera; forman parte del patio o del gimnasio y son los que menos interacción tienen con otros docentes que trabajan con el mismo grupo que están con él. El profesor de Educación Física en general trabaja solo, entonces, a veces no tiene mucha conciencia de cuál es la propuesta institucional o cómo entra Educación Física en la propuesta institucional y si bien esto lo charlamos al principio de año, se deja claro, después bueno, aparecen suplencias cortas y las demandas de los chicos están instaladas por los profes, eso de participar en los intercolegiales lo instalan los profes. Incluso algunos otros profes que yo he estado en otras escuelas, algunos que han participado han hecho una valoración negativa de la participación”

Consultado sobre la organización de las competencias deportivas en las unidades educativas uno de los profesores de educación física expresó:

“Me gustaría que la organización de las competencias respondiera a otros objetivos y con una participación masiva. Los intercolegiales tienden a trabajar demasiado sobre las competencias, diferenciar demasiado el tema de los sexos, terminan jugando siempre los mejores, no es algo propio de la EF y lo peor es que hay gran cantidad de alumnos que terminan quedándose sin clases de Educación física porque los docentes están afectados a eso por lo tanto no dan clases”

El profesor expresó haber sido participe la decisión institucional, junto con la dirección de la unidad, de no participar de las competencias; y además manifestó que deberían incluirse en el curriculum:

“Creo habría que tenerlo en cuenta. Además que se hagan en horarios fuera de lo escolar y si es necesario, que se le entregue viáticos a los profesores o se organicen de otra forma, pero que no se pierdan las horas de clases en ninguna escuela”

Con respecto a la escasa participación de alumnos en las competencias dijo:

“ Esto es producto de que se seleccione o de que los chicos algunos opten de no participar por que no se sienten cómodos en la actividad que se elige hacer porque no son de su agrado o por que por ahí se hacen ciertas diferencias con aquellos alumnos que están federados en determinados deportes”

La propuesta que aporta el profesor a la problemática es la siguiente:

“ ... Habría que apuntar a realizar juegos fundamentadores. Y solamente en los últimos años de la Unidad ir a la parte de deportes, buscar la forma de que por lo menos a nivel de escuela primero se haga una buena participación y que esta se pueda mantener en la parte zonal, o sea con escuelas que están dentro del mismo radio pero que puedan participar todos los chicos. Sería bueno que cada chico pueda elegir jugar determinadas cosas que le interesen y no por obligación”

El otro profesor de educación física consultado sobre la organización de las competencias deportivas expresó:

“Creo que en las competencias deportivas intercolegiales son positivas. Contribuyen a la formación del chico siempre que tengan un perfil pedagógico. Deberíamos hacer un poco de hincapié en la competencia interna en las unidades educativas”

Con respecto a la decisión institucional de no participar dijo:

“En realidad no se cual es el motivo de no participar, si se que los chicos quieren participar, que lo piden, que lo proponen cuando presentan la lista para la formación del centro de estudiante, es un pedido que hacen o una presentación, si se que ellos quieren participar

Respecto de la cuestión curricular manifestó lo siguiente:

“Debería tenerse en cuenta en la medida que se pueda. Creo que lo que esta en la competencia no difiere demasiado de la currículo que se plantea durante el año”

Respecto de la poca participación de los alumnos opinó que:

“Ese número de 921 es de competencia formal, si tenemos en cuenta la competencia interna, el numero es superior a esos 921.

Consultado sobre la forma de abordar las competencias deportivas en la escuela y la importancia de las mismas, nos decía:

“Creo que pueden ser más recreativas, y después ir perfilándolo a la competencia real, por que vos tenes un chico de polimodal que en el deporte que sea te juega en la primera división, así que bueno, ir evolucionando desde el deporte recreativo, competitivo, si, a la competencia formal, real, pero bueno, no descuidando esto de lo educativo”. Agrega finalmente que: La competencia desde que surgió siempre fue selectiva, en todos los niveles de la vida, vos fijate que al momento de competir la competencia es selectiva, se lleva en todos los niveles, a los mejores, se lleva todo en busca del resultado, si estoy de acuerdo por hay de darle la oportunidad, la posibilidad a todos, pero la competencia de que sea selectiva no lo veo mal”

A continuación reproducimos la opinión de dos docentes de año de la unidad educativa.

Una docente de 7º año, interrogada sobre la decisión de no participar de las competencias expresó:

“Se por trascendidos, por comentarios que se hacen acá en la unidad y es porque ésta unidad educativa tiene un enfoque no sexista y no competitivo. Es una decisión institucional de no generar la competitividad”. Continúa diciendo que “No tengo una opinión formada sinceramente, no tengo argumentos que sostengan una teoría pero yo

escucho a los chicos que les gustaría participar". Además agregó, que no fue consultada sobre la decisión, y que desconoce la opinión de los profesores de educación física al respecto.

Finalmente la docente opinó acerca de cómo deberían desarrollarse las competencias "Me parece que desde la educación física debe tomarse como una cuestión recreativa, saludable, apuntar a la grupalidad y socialización; es esto que decían los chicos queremos conocer chicos de otras escuelas. De todos modos las competencias no me parecen imprescindibles; pueden existir como todas las disciplinas, no veo mal que existan pero no son imprescindibles"

Otro docente (8° año), expresa desconocer los motivos por los cuales la unidad educativa no participa de las competencias por ser su primer año de trabajo en la misma. Por otro lado expresa lo siguiente:

"Creo que la unidad debe participar, se sabe que el deporte es importantísimo para el desarrollo de la salud. Habría que reglamentar algunas cosas como por ejemplo seleccionar a los chicos, no se pueden llevar mas de 3 espacios, va en relación a la conducta, es decir que haya una cierta reglamentación y que no pase como muchas veces que el típico vago es el primero que se suma"

Consultado acerca de lo que opinan los profesores sobre las mencionadas competencias decía:

"No he dialogado mucho con ellos, porque lo que pasa siempre con los profesores de educación física, es que no tienen mucho contacto con los demás docentes, porque normalmente están siempre en el gimnasio". Respecto de los alumnos expresa lo siguiente:

"y...algunos han manifestado que hubiera sido lindo pero nada mas, no es un tema que se lo toque en clase; de pronto una vez les pregunté y eso dijeron los chicos pero nada mas, no es un tema puntual"

El proceso metodológico incluyó también una encuesta a los alumnos de la unidad educativa. A continuación se transcribe la información recolectada sobre un total de 343 encuestas:

- Consultados sobre si les gustaría participar en las competencias deportivas dijeron lo siguiente: 281 alumnos expresaron que si, 52 que no lo harían, 10 no contestaron.
- Los motivos por los que participarían son los siguientes: por qué es divertido, bueno, para competir, para jugar. Los motivos por los que no participarían son: por falta de experiencia, por discriminación y por que no les gusta la competencia.
- Los deportes que prefieren son vóley, futbol, básquet, hándbol.
- En cuanto a la conformación de los equipos los alumnos prefieren en primer lugar que los equipos se conformen de forma mixta, y en segundo lugar, divididos por sexo.

Se advierte en la palabra de los entrevistados coincidencia en cuanto a que las competencias deportiva están organizadas a partir de una lógica del deporte federativo, y no a una lógica del interés de los chicos.

La toma de decisión sobre no participar de las competencias atraviesa por un estado de tensión, es decir, no todos los actores parecen haber sido consultados.

Se propone incorporar el deporte en la escuela como practicas deportivas donde los alumnos puedan apropiarse de los contenidos y puedan poner "en juego" sus posibilidades corporales; e incorporarlas al curriculum de manera más recreativa y a través de juegos fundamentadores. Se percibe en la dinámica institucional, que los profesores de educación física no están lo suficientemente integrados teniendo poca interacción con otros docentes, y a veces, no tienen conciencia de cual es la propuesta institucional o como entra Educación Física en la propuesta institucional.

Los alumnos desean participar, en principio, porque las ven divertidas; mientras que los que opinaron que no participarían, es porque les falta experiencia para participar, porque observan discriminación y por que no les gusta la competencia; en cuanto a la conformación de los equipos los alumnos prefieren en primer lugar que los equipos se conformen de forma mixta, y en segundo lugar, divididos por sexo.

Caso B Unidad educativa que participo de las competencias deportivas. El objetivo propuesto aquí fue indagar sobre el cumplimiento de los objetivos propuestos en las competencias; el proceso de toma de decisiones; el tratamiento curricular que han tenido las competencias deportivas en cuestión.

La directora consultada inicialmente acerca del cumplimiento de las finalidades y objetivos de las competencias, dijo:

“Supongo que por las estadísticas que han hecho el año pasado desde la coordinación de educación física, y un poco lo que se sabe que uno ve, participan un porcentaje de los alumnos. Entonces si ese es el objetivo, la participación en si, se ha cumplido a medias”

Con relación a la cuestión de la incorporación de las competencias al curriculum, la directora expresó:

“Creo que ese es uno de los problemas que se nos presenta a la hora de participar. No siempre los equipos se forman en base a las competencias de que el docente ha podido trabajar y ha podido observar en los alumnos. En realidad, se arman mas en base a lo que los chicos que juegan en los clubes o por sus propias capacidades. Las competencias no responden a un trabajo que se viene haciendo en la escuela. Creo que los equipos deben estar conformados de acuerdo al trabajo del año”

Con relación a la manera en que se podrían incorporar al curriculum expresó:

“En la unidad se suelen hacer algunas competencias internas entre grupos. Un poco también, se hace justamente para compensar los muchos chicos quedan sin la posibilidad de participar en interescolares, entonces para que ellos también tengan posibilidad de participar en competencias, en los deportes o en los juegos, suele hacerse estos torneos”

La directora fue consultada acerca la participación del diseño y desarrollo de las competencias deportivas, a lo que dijo:

“No hemos tenido una convocatoria para participar en el diseño. Las escuelas son convocadas a una reunión donde explican como va a hacer la organización, o sea ver como se organiza lo que ya está organizado con anterioridad. En líneas generales ya esta preparado y organizado por la Dirección de Deportes”.

Sobre la respuesta de los profesores a las competencias comentó:

“Se les comunico a todos que están estas competencias. A algunos se les complica bastante, por la escasez de tiempo previo, es como que tienen que cambiar la temática de la clase para trabajar y hacer una selección para armar los equipos y después practicar para participar, o sea que esto altera un poco el ritmo normal la dinámica común de la clase de educación física”

Respecto de la opinión de la comunidad educativa con respecto a la competencia nos decía lo siguiente:

“Es una cuestión un poco ambivalente, por un lado, están los docentes que están de acuerdo con participar como escuela. Para mí personalmente la competencia en sí no es lo mejor, generalmente no son muy educativas pero bueno, estando bien manejadas también uno puede encontrar el aspecto positivo de la competencia deportiva. Lo más problemático es el tiempo que les insume a los docentes, que participen un grupo de alumnos y el resto queda “descuidado” de su formación física, porque lógicamen-

te tenemos que suspender muchas horas de clases de educación física, para participar de interescolares. Hemos planteados ante las autoridades que se vea la posibilidad de otorgar licencia a los docentes que están a cargo de los alumnos interescolares o algún sistema que les permita continuar con las clases de educación física normalmente”.

Interrogada acerca de la escasa participación de alumnos manifestó:

“Me parece que los interescolares dan una participación a un grupo minoritario, y que generalmente coincide con aquellos chicos que ya tienen la posibilidad de participar en los clubes. En este sentido me parece que pierde un poco el objetivo del que hablábamos al principio”

Sobre la manera en que deben tratarse las competencias deportivas en la escuela dijo:

“Me parece que siempre se deben tener en cuenta las capacidades y posibilidades de cada chico/a, porque algún chico que no tiene un gran desarrollo de sus capacidades físicas ante una competencia, puede verse en inferioridades de condiciones, y habría que ver de que manera se puede lograr que todos participen dentro de sus posibilidades”

La profesora de educación física de 7º año consultada sobre los criterios que se tuvieron en cuenta para organizar los equipos, dice:

“... pusimos un día, hablamos con los chicos, porque por ahí el que no iba al club no conocía el deporte en el nivel que se iba a jugar. Así y todo hubo nenas que quisieron ir igual a hacer la experiencia y bueno las dos que no quedaron eran las nenas que no manejaban el concepto de juego 6 vs. 6; en atletismo hicimos un torneo.”

Con relación a la inclusión de las competencias deportivas en el curriculum la profesora expresó:

“Con lo que yo trabajo en 7mo no estarían para participar de los intercolegiales. Creo que los diseños no están bien adaptados en función de lo que se compete; en un colegio trabajamos hándbol porque estaban dados los espacios y teníamos los elementos. Las competencias no es algo que este muy bien organizado, no esta muy trabajado en la clase, o sea, una vez que se arma el equipo inclusive es muy difícil encontrar un tiempo para entrenar porque son distintas divisiones”

Acerca de cómo de podrían incorporar las competencias al curriculum, la profesora dijo:

“El primer problema que tenemos es que faltan clases, creo además que se podrían organizar talleres opcionales paralelos a las clases. Me parece que a partir de lo que se trabaja es muy difícil apuntar a la competencia, es decir, en la competencia juegan 6 y en la clase tenemos 30 alumnos. Entonces esto genera todo una contradicción y además generalmente hay niveles muy diferentes. Me parece que un modo de superar el tema es que no que se apunte directamente a la clase de Educación Física, sino que se ofrezcan talleres y que los chicos además puedan volcarse al que les gusta porque siempre tiene acceso a las competencias los que concurren al club. Hay toda una cuestión que hay que organizar, la infraestructura que no hay, muchos colegios no tienen edificios propios”

La restante profesora de educación física consultada acerca del tema curricular dijo que sí se deberían incorporar, aunque no explico cómo. Entiende además que las competencias deben tener diversas instancias:

“Me parece que tiene que haber diferentes instancias, una recreativa, una participativa donde todos los chicos tienen que participar, que de hecho yo trato de hacerlo siempre, y después no me parece mal que halla una instancia competitiva para los que les interesa la competencia, porque no a todos los chicos les interesa”

Sobre la toma de decisiones expresó: “Participe nada mas que acompañando a los chicos o dirigir equipos, yo no participe al nivel de la toma de decisiones”

Interrogada acerca del bajo nivel de participación expresó:

“En la unidad educativa participaron en muchos deportes. Lo que pasa que este tipo de competencias no es para que participen todos los chicos, debería haber alguna otra donde puedan participar todos. En estos últimos años estoy viendo una revitalización de este tipo de competencias, estoy viendo mayor participación e interés. Me parece que debiera existir otro que sea mas masivo porque a los chicos les gusta mucho”

Una docente de año observa lo siguiente con respecto a la participación en las competencias:

“Hay una mayor participación de varones que de las mujeres, y además los alumnos estaban enojados porque no habían quedado, de pronto no tenían muy claro el tema de la elección. Los alumnos que no han participado no se sienten muy atraídos por la practica deportiva, algunos no tienen una inclinación a la practica deportiva, o se sienten con menos competencia y da como cierta vergüenza porque no tienen la habilidad necesaria”

La docente expresa preocupación acerca de las horas que los alumnos pierden por participar de las competencias:

“Veó que muchos chicos que participaron de los intercolegiales, y que llegaron a las instancias finales perdieron las horas de explicación, perdieron pruebas, se atrasaron. Si participaran los 3000, es como que nos quedamos con las aulas vacías, eso también hay que reverlo porque hay una superposición de horas, que si bien es importantísimo el deporte es como al habar superposición de horas los chicos son perjudicados en cuanto a lo pedagógico en las áreas”

Acerca de la toma de decisión institucional con respecto al tema, dijo:

“No sabría decirte si se debate a nivel de todos los profesores y de todos los docentes, no lo he presenciado, quizá pueda suceder que se haga un debate desde el cuerpo directivo con gente del espacio de tutoría o a veces con algunos tutores de curso.

Los 243 alumnos encuestados de la unidad educativa opinaron lo siguiente:

- Consultados sobre si les gustaría participar en las competencias deportivas dijeron lo siguiente: 57 % alumnos expresaron que si, 43% que no lo harían, 10 % no contestaron.

- Los motivos por los que participarían son los siguientes: por qué es divertido, bueno, competir, para jugar. Los motivos por los que no participarían son: por falta de experiencia, por discriminación y por que no les gusta la competencia.

- Los deportes que prefieren son vóley, futbol, básquet, hándbol.

- En cuanto a la conformación de los equipos los alumnos prefieren en primer lugar que los equipos se conformen de forma mixta, y en segundo lugar, divididos por sexo.

Dentro del proceso de investigación se entrevisto al Coordinador de las competencias deportivas y que a su vez es el Secretario de deportes de la municipalidad de General Pico.

Con respecto al cumplimiento de los objetivos de las competencias expresó:

“En líneas generales se han cumplido de acuerdo a lo que se proyecto y teniendo en cuenta la cantidad de establecimientos educativos que participaron, los objetivos están cumplidos”

Con relación a la inclusión en el curriculum de las competencias dijo:

“Este es un programa provincial y seguramente se tuvo en cuenta los diseños curriculares. Estas competencias se elaboraron desde el ministerio educación de la nación, no es algo que se implemento acá en General Pico solamente, esto es un programa nacional que baja conjuntamente con la secretaria de deporte de la nación y varios estamentos mas del gobierno nacional, es un programa que esta echo y tiene que estar

contemplado dentro de las actividades que se desarrollan dentro de la currícula". Posteriormente agrega: "Después del congreso de deporte que se va a hacer en diciembre, se va a tratar de establecer que figuren dentro de la currícula ya con un organigrama y con un cronograma estimado de competencias para cada categoría..."

Sobre la forma en qué participaron las unidades educativas nos expresó lo siguiente:

"... no tomaron decisiones, ni creo que hallan sido consultados por que como te vuelvo a decir esto es un programa nacional que bajo el año pasado y como tal, lo que se hizo fue consultar por la participación a cada unidad educativa"

Acerca de la escasa participación de los alumnos dijo:

"De 3221 que podrían haber participado, lo tendrían que haber hecho todos dentro de cada establecimiento educativo. Hay una primera instancia de desarrollo y fomento que lo administra cada escuela, no tenemos injerencia en eso, lo que el estado hace es garantizar a cada establecimiento la participación o una representación por cada actividad deportiva que se desarrolle.

Las condiciones de participación tienen que darse a través de un calendario escolar donde estarán establecidas las fechas de cada instancia: Esto permitiría que cada establecimiento educativo se organice en consecuencia a eso y posibilitaría que por ahí participen mas; la otra es hacerle cambiar de opinión a ciertas personas que me parece que no tienen ningún interés en hacerlo... piensan que el deporte no sirve para nada y que no es un medio integrador y socializador, cuando fuera de la escuela (barrio) se hacen actividades totalmente integradoras y socializadoras. ... el criterio que tiene el 99% de los profesores, es que las competencias son sanas, educativas y formativas".

Agrego finalmente que: "El éxito de esto lo determina cada institución educativa que se adhiere, que le dan participación a los chicos, que le dan la posibilidad a profesores que tienen ganas de hacer cosas, poder representar y que podían lograr una identidad mas fuerte el chico con el establecimiento a través de estas competencias"

Con respecto al cumplimiento de los objetivos de las competencias, las opiniones son diversas y contradictorias, solo el coordinador del programa de competencias cree que se han cumplido, mientras que la directora opina que se han cumplido a medias porque no siempre los equipos que se forman para participar están formados en base a las competencias de que el docente a podido trabajar. Esta ultima, además entiende la competencia en sí no es lo mejor, porque generalmente no son muy educativas, no responden a un trabajo que se viene haciendo en la escuela.

En cuanto a los criterios a tener en cuenta para organizar los equipos, los profesores de educación física priorizan a aquellos alumnos que tienen experiencia deportiva. Proponen además que se realicen competencias internas con participación de todos los alumnos de la unidad educativa, que las competencias tenga dos instancias: una participativa y recreativa y otra competitiva; y talleres deportivos opcionales.

Los docentes de año observan mayor participación de varones que de mujeres, que algunos alumnos no ven claridad en la selección y armado de los equipos; coinciden en que se deben desarrollar talleres deportivos; que no haya superposición de horas para que el alumno no se perjudique en otras áreas.

A modo de cierre

¿Cuál es entonces la manera más conveniente para incorporar las competencias deportivas en la escuela?

El deporte actual sigue una lógica de desarrollo de supercompetitividad y mediación y sus mayores exponentes se parecen cada vez más a gladiadores que proponen un espectáculo para ser visto antes que la promoción de actividades para ser realizadas

por todos (Rozengardt. R.2006: 3). Las instituciones y programas deportivos públicos o privados reproducen el mandato del deporte competencia descuidando los aspectos evolutivos, formativos y recreativos.

El deporte actual se ha configurado sobre algunas cuestiones dignas de ser resaltadas y que ponen en riesgo la infancia y la adolescencia, a saber: la deportivización forzada de las actividades infantiles puede formar parte de los mecanismos de desaparición de la infancia al ponerlos muy rápidamente en el lugar de los consumidores o de productores o trabajadores; la hegemonía del modelo agonístico del deporte promueve patologías como el no poder jugar por excesivo valor al ganar; el deporte conforma una dinámica de jerarquización social, discriminación por sexos y selectividad en el acceso a los bienes materiales y simbólicos; el deporte puede generar una profunda desigualdad real frente a las facilidades para practicar y para ganar. (Rozengardt. R.2006)

La escuela tiene como intención central la de enseñar a una población de alumno/as que en nuestros contextos latinoamericanos es cada vez más diversa. En este sentido se elaboran e implementan desde las políticas curriculares y en los distintos niveles de concreción curricular contenidos básicos a para todos los alumno/as. Con esto señalamos que la Escuela se convierte ante todo en un espacio inclusivo donde todos los niño/as tienen la posibilidad de aprender.

Creemos que no es posible adscribir a recetas o soluciones acerca del tratamiento del deporte escolar. Pero se pueden pensar en alguno de los siguientes puntos:

- Crear contextos institucionales favorecedores para debatir la mejor forma de incluir las competencias en la escuela, consultando a cada uno de los actores educativos institucionales (directores, docentes y alumnos).
- Realizar un anclaje curricular centrado en la elaboración de materiales curriculares nacionales, jurisdiccionales e institucionales, que conciban las competencias deportivas desde la perspectiva del deporte participativo.
- Dentro del nivel de concreción curricular institucional, hacer hincapié en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional para intentar dar respuestas generales a los siguientes interrogantes: ¿Para qué desarrollar competencias deportivas en la escuela?; ¿Cuándo y cómo desarrollarlas?; y ¿Qué, cuándo y cómo evaluarlas?
- Se entiende como necesario integrar la enseñanza de los deportes y las competencias deportivas, dentro del proceso didáctico anual. Hoy, estas cuestiones están separadas, es decir, se trabaja por un lado la enseñanza de los deportes, y por otro, se participa de fragmentada de las competencias.
- La organización del deporte escolar ha pasado a depender de la Secretaría de Deportes de la Nación, con lo cual es probable que la mirada pedagógica acerca del deporte escolar quede en segundo plano.

Esta investigación pretendió generar un debate entre los distintos actores educativos involucrados, pensando especialmente en atender a la diversidad de posibilidades motrices que presentan los alumnos en las clases de educación física. Hoy, con esta lógica de organización, se atiende a una minoría, esto es, a aquellos alumnos que tienen acceso a la práctica deportiva en clubes.

Pensar las competencias deportivas en la escuela desde una perspectiva de la participación, es pensar en un colectivo docente más activo e integrado a la dinámica institucional, es decir, con mayores posibilidades de debatir la forma adecuada de incluir estas competencias en las escuelas. Creo que nuestro campo debería prepararse para reflexionar pedagógica y curricularmente acerca de la temática, proponiendo alternativas a la actual organización.

Bibliografía

Acosta, Fernando. (2004) Tesis de Licenciatura en Educación Física. La elaboración de adaptaciones curriculares en educación física". UNLPam. 2004. La Pampa.

Aisenten, Ángela; Ganz Nancy; Perczik, Jaime (2004). "La enseñanza del deporte en la escuela". Camilloni A. cita a Platón. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. Argentina.

Rozengardt, Rodolfo (2006). "El deporte escolar, una oportunidad". La Pampa en movimiento. Revista de educación física. N° 2. General Pico, La Pampa, Argentina.

Porras Vallejo, Ramon (1998). "Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional" Cuadernos de cooperación educativa. Ediciones Kirikiki cooperación educativa. Sevilla. España.

Climent Gine I Gine (2001) "Inclusión y sistema educativo". III Congreso de Atención a la Diversidad. Ponencias y mesas redondas. Salamanca España.



Identidad de la formación docente en Educación Física: una mirada hacia las prácticas

Fernando Acosta, Alejandro Tamagusku y Gabriel Rodríguez

Instituto Superior de Formación Docente en Educación Física
Avda. San Martín N° 147, General Pico, La Pampa

Resumen

Dice Davini. M. C. que "Los docentes son permanentemente impulsados a leer libros sobre la enseñanza, sobre las mejores técnicas para realizarlas, sobre los alumnos y sus rasgos y necesidades psicológicas, sobre los temas que enseñan, sobre la legislación escolar... pero lo que es muchísimo menos frecuente es que los docentes sean convocados a leer sobre sí mismos. Parecería que están condenados a una suerte de activismo y que analizar la propia historia y las propias trayectorias no tiene mucho que ver con mejorar la escuela" (1995: 13).

Esta investigación que aborda el significado que adquiere la práctica docente en el ISEF en el área de la disponibilidad corporal y motriz, intenta romper con la lógica que plantea la autora citada, es decir, analizar e interpretar nuestras propias prácticas. Apelamos a crear nuestro propio marco de análisis con la intención de mejorar el espacio de la formación docente.

La preocupación del equipo de trabajo giró alrededor de los fundamentos pedagógicos y didácticos que los profesores ponen en juego en sus prácticas; y la relación de éstos argumentos con los lineamientos planteados en el proyecto educativo institucional y el proyecto curricular institucional.

Palabras Clave

- formación docente
- curriculum
- prácticas pedagógicas

Aspectos metodológicos de la investigación

Esta investigación focaliza su interés la cuestión de la identidad y el saber docente; haciendo hincapié en el desarrollo del proceso pedagógico/didáctico. Esto es, comprender la dinámica de la clase en torno a las decisiones curriculares, teóricas y metodológicas que el docente lleva adelante en su práctica.

Los siguientes interrogantes estructuran el proceso de investigación: ¿de qué manera el grupo de docentes lleva a la práctica los diversos lineamientos pedagógicos, curriculares y didácticos constitutivos del proyecto educativo institucional?; ¿desde que posicionamientos ideológicos, políticos, teóricos, metodológicos particulares intervienen los docentes de educación física que se desempeñan en el ISEF?; ¿qué características tiene el proceso de construcción metodológica que se lleva adelante en los procesos de enseñanza?

Los objetivos del trabajo fueron: analizar, describir, comprender e interpretar como se relacionan los lineamientos pedagógicos, curriculares y didácticos establecidos en el PEI y los procesos de enseñanza que llevan adelante los docentes en el ISEF; e indagar acerca de la

configuración del proceso de construcción metodológica que los docentes desarrollan en sus prácticas, haciendo hincapié en la descripción y comprensión de los criterios que los docentes tienen en cuenta para determinar la finalidad de la práctica, la selección de los contenidos a enseñar y las estrategias de evaluación.

La metodología de investigación es de carácter cualitativo, justificado en el estudio de casos, que nos permitirá obtener información detallada y en profundidad sobre las decisiones que toman los docentes con respecto a su práctica en el contexto mencionado. Los instrumentos de recolección de la información son el análisis de documentos, la entrevista semi estructurada, la observación.

Metodológicamente las decisiones que se tomaron para este año fueron: analizar el plan de estudios fundacional del ISEF 1990 y el actual plan de estudios (2000). Para ello entrevistamos al rector y vicerrector de la institución y se revisaron los documentos curriculares; de las cinco líneas curriculares del plan de estudios se decide indagar la línea de la disponibilidad corporal y motriz. En este sentido se realizaron entrevistas, análisis de documentos (programas) y observaciones de las siguientes asignaturas: taller de juego, voley, básquet, gimnasia deportiva, taller de baile, infancia, cestoball; se realizó un grupo de discusión con estudiantes del último año de la carrera.

El Proyecto educativo fundacional del ISEF

De las tareas planteadas anteriormente exponemos las conclusiones extraídas del análisis de documentos y las entrevistas realizadas con respecto al proyecto educativo institucional.

El ISEF surgió en un contexto político/económico nacional difícil. Así lo expresa el Rector Rodolfo Rozengardt: "El país que hoy tenemos esta cambiando aceleradamente y los jóvenes no han crecido en un ambiente de seguridad y futuro como anteriores generaciones. Hoy se piensa en el hoy, en los resultados inmediatos aun poco sólidos. Hay muchos valores que cambiar rápidamente y no aparecen proyectos de trabajo o de vida que sean verdaderas apuestas al futuro. Los adultos como modelos sociales, educativos, políticos han dejado de ser confiables y cada joven parece buscar individualmente su camino"

El documento expresa los ejes centrales que guiaran el proceso de formación, en los siguientes términos:

"Será una actitud institucional (y deberá formar parte del trabajo permanente) el investigar con esta profesión las necesidades a las que daremos satisfacción, el mercado ocupacional que comprometerá a nuestro egresados. A partir de estos datos y de una postura científica y transformadora, iremos definiendo cuales valores interesan cohesionar y cuales cambiar en el medio buscando un equilibrio que nos lleve a ser ni conformistas ni impotentes" (PEI)

Posteriormente se expresa el lugar de la Educación Física como área de conocimiento, sus fundamentos, su razón de ser, las representaciones a cerca de la misma, y expresaba la necesidad de investigar, y recontextualizar, para poder revisarlos:

- "En el área de educación física los valores aceptados y esperados incluyen toda una gama de posiciones que van de la indigencia al exitismo deportivo, del trabajo planificado al pragmatismo intuitivo no científico de la rigidez recesiva (excesiva) al dejar hacer y teñidos por la competencia, la iniciación precoz en el deporte, el poco espacio organizado para la recreación, etc."

- "La educación Física como cualquier otro campo de acción sociocultural, tendrá sus leyes y principios globales, sus características y métodos, pero no puede desprenderse de la realidad social de la que se nutre y a la que a su vez alimenta. Es un conjunto

de tareas pensadas y para personas concretas y en situaciones concretas jamás pueden agotarse en situaciones de planteos de tipo general.

- “Leemos que es necesario construir, con el aporte colectivo, un marco teórico de nuestro trabajo que ubique a la Educación Física en el campo de la reflexión educativa científica en esta etapa histórica y desde nuestra realidad latinoamericana del sur, muy alejada de los problemas y de las características de los “países centrales” tomando los aportes de los resultados útiles pero mirando con ojos y trabajando con manos aquí.

- Y este aquí incluye las modalidades regionales y pampeanas”(PEI)

Con respecto a los docentes el Instituto tenía las siguientes expectativas:

“Algunos profesores se encontraran por primera vez frente a la exigencia de tener claridad acerca de la Educación Física, su sentido, sus fundamentos, sus implicancias. Otros Profesores más familiarizados con su práctica se enfrentaran al desafío de la transmisión a un grupo de jóvenes que en poco tiempo pasaran la barrera profesional para integrarse a un mismo mercado laboral. Tanto para unos como para los otros se hace imprescindible el tratar de “desvelar” el territorio específico de la materia.

Este problema tiene al menos dos perspectivas por un lado el recortar nuestro objeto de estudio, definirlo, conocer sus límites (aunque estos no sean muy precisos) y por el otro vincularlo con el aquí y ahora, relacionarlo con el medio social que tiene sus expectativas, que hacen sus demandas, introduce condicionantes y sufre las consecuencias de los procesos de revisión y cambios teóricos y metodológicos”(PEI)

Los interrogantes institucionales por entonces fueron:

- ¿Cómo contribuir desde nuestro lugar, profesional, docentes, adultos a consolidar la demanda y al mismo tiempo construir para nosotros, nuestros alumnos y jóvenes y junto con ellos, un país mejor, mas habitable, mas seguro?

- ¿Seremos capaces de transformar nuestras clases en espacios abiertos a la participación, la discusión libre de ideas, la codirección, la autodisciplina?

- ¿Podremos estar dispuestos al intercambio real y al aprendizaje cotidiano y colectivo con nuestros colegas?

- ¿Estaremos en condiciones de comprender y comprometernos, a través de la tarea, con los problemas y las modalidades de la comunidad que nos rodea?

Las respuestas que le damos cotidianamente a estas preguntas irán marcando un perfil de cada uno y de las instituciones en su conjunto.

En el proyecto institucional se caracteriza a la educación física como una disciplina que tanto en su teoría como en su práctica pertenece al campo de la educación y que esta caracterizado por el movimiento:

- “El mundo de la Educación Física (ideas sustentadoras, datos científicos, criterios pedagógicos, objetivos, medios, actividades y recursos), recortando y vinculando a la vez, lo asumimos como objeto de estudio de esta carrera de formación superior transformándolo en un conjunto de conocimientos a ser construidos por nuestros alumnos”

- “El movimiento es, por un lado el contenido fundamental de la tarea del agente (profesionales) de la educación física, ya que nos proponemos desarrollar estrategias que permitan mejorar, enriquecer, integrar, crear, en una palabra, educar, el movimiento de nuestros alumnos”

- “Es el instrumento principal ya que a través de su utilización transmitimos conocimientos, valores, satisfacemos y desarrollamos necesidades, modificamos actitudes, es decir, educamos personas concretas”(PEI)

Con respecto al docente se espera que cuente con un conjunto de herramientas didácticas generales, científicas y pedagógicas: objetivos, contenidos, métodos, medios, actividades y recursos: “el docente implementara en la tarea cotidiana los medios utiliza-

dos en nuestra área, son aquellos sistemas organizados de movimientos que sirven para incentivar a los alumnos a moverse y para incorporarlos al mundo de los movimientos socialmente valorizados.

Los contenidos a enseñar en el proceso de formación docente son entendido como medios: la gimnasia, los juegos motores, los deportes, la expresión corporal, la danza, la vida en la naturaleza, la expresión dramática: "... medios que no solo forman parte de la educación física sino que a su vez la superan y conforman campos específicos de actividad mucho más amplios" (PEI)

El proyecto educativo se sedimentó en una relación con la sociedad local: "toda institución educativa que emerge de su medio, se organiza con los mandatos de ese medio y se formula su proyecto en termino de respuesta a al mismo ya sea reafirmando las expectativas o reorientando de alguna manera los valores que determinan su estilo de vida. Esta afirmación, que vale para cualquier escuela, también rige para la nuestra, dedicada a una disciplina específica" (PEI)

Respecto al modo de evaluar la propuesta institucional expresa:

"Las acciones de todos los actores de estos procesos (autoridades, docentes, alumnos, comunidad) deberán estar orientadas por los propósitos comunes y controlados por todos para que el medio no se vea defraudado y a la vez para garantizar cambios. Los resultados serán evaluados también por todos los que trabajan y por la comunidad. Este modelo de estructuración de la tarea lleva a incorporar proceso educativo- institucional, la cultura, los valores y la experiencia autóctonos, de forma tal que resultan institucionalizados por su transmisión".

Cambio de plan de estudios. Nuevas miradas

A partir del año 2000 se produce una reestructuración del plan de estudios. Este se constituye alrededor de cinco líneas curriculares, organizados a su vez en trayectos, líneas y espacios curriculares.

El proyecto educativo prevé:

- un proceso de actualización y mejoramiento de programas y espacios curriculares mediante la creación de espacios curriculares complejos y de equipos de docentes a cargo de ellos;
- la revisión de los modos de abordar la programación de los espacios curriculares;
- la evaluación periódica con la dirección del ISEF y jefatura de cada Línea del proceso de implementación de los espacios curriculares complejos;
- la incorporación de una fase diagnóstica, que termina de definir el programa para cada grupo-clase;
- la incorporación de los grupos de alumnos a su propio proceso de evaluación y acreditación;
- la revisión de los modos y del sentido de la evaluación de la actividad académica, incorporando paulatinamente las nociones de evaluación
 - permanente, evaluación sumativa, las tomas de decisiones coherentes y la co evaluación, con la participación de los alumnos.
 - Desde el punto de vista de las innovaciones curriculares se pretende:
 - la recuperación de la propia biografía escolar y motriz de los estudiantes para ser revisada en el proceso de su formación;
 - un acercamiento a la práctica profesional desde el comienzo mismo de la formación; la vinculación programática de la investigación con la práctica pedagógica en el mismo espacio curricular y construcción de información válida desde la propia expe-

riencia en el campo, desde el primer año;

- la reconsideración de los contenidos de la formación en el área de la educación física, lo que implica, que el contenido que se enseña está distribuido en una multitud de gestos de los docentes y de la organización como tal;

- la Educación Física como la incorporación de un conjunto de prácticas sociales con un alto potencial educativo que deben ser adecuadamente tratadas para que este potencial se exprese y desarrolle;

- la necesidad de diferenciar los contenidos (provenientes de la práctica sociocultural) y los objetivos por los cuales esos contenidos son escolarizados, el nuevo lugar en que "se para" el docente como un coordinador de grupos de aprendizaje que deben ser protagonistas de sus procesos de formación;

- implementación del Taller vertical para los estudiantes, quienes se organizan en comisiones mixtas con representantes de todos los niveles formativos de práctica profesional para asistir a los diversos ámbitos institucionales en los que darán práctica;

- implementación de laboratorios para trabajar aspectos de la historia personal como estudiantes. En el espacio de aproximación al campo, primer eslabón del trayecto de la praxis, se constituyen dos sub espacios denominados laboratorio de estrategias de aprendizaje en el que se elaboran críticamente las aptitudes para el estudio y el laboratorio de dinámicas grupales e institucionales, instrumento pensado para acompañar, desde la práctica y la teoría, la inserción de los estudiantes en el universo académico de nivel superior en el que estos buscar llegar a transformarse en Profesores de Educación Física;

- constitución de los Espacios Curriculares Complejos, compuestos por al menos un Dispositivo Educativo Diferenciado, para cuyo funcionamiento ha debido adaptarse la reglamentación disponible;

- flexibilización y adaptación de los Espacios curriculares que tienen relativa continuidad en dos o más cuatrimestres, para darles funcionalidad y evitar que se constituyan en trabas a la continuidad de la formación. (por ejemplo, disponibilidad corporal y motriz, infancia);

- flexibilización del sistema de correlatividades en el plan nuevo y en plan anterior como forma de facilitar la continuidad de los estudios.

A modo de cierre

En esta primera etapa, donde se analizan los proyectos educativos del ISEF, se advierte que el ISEF surge en un contexto nacional difícil cómo fue el surgimiento del neoliberalismo (1990). En este marco la institución formadora apuesta al desarrollo de actitud institucional vinculada a la producción conocimiento crítico desde una perspectiva colectiva.

Existe una clara preocupación por la relación del ISEF con la sociedad, como así también con la construcción de un perfil del estudiante comprometido con su practica y capaz de tener una visión critica de si mismo, de su practica, de la educación y de la sociedad.

Historias de vida en Educación Física: en busca de la identidad de una estudiante

Fernando Acosta y Alejandra Colman¹

Instituto Superior de Formación Docente de Educación Física
Avda. San Martín N° 147, General Pico, La Pampa

Resumen

El núcleo de investigación inicia en el año 2005, una indagación sobre historias de vida en educación física. En rigor, este trabajo continúa la línea narrativa que se aborda en Aproximación al campo² con los estudiantes que ingresan a la carrera.

¿Por qué se elige ser docente?

¿Qué motivos se ponen en juego en esta elección?

¿Qué agentes, instituciones y organizaciones influyen en esta decisión?

La historia de vida se constituye en un espacio para indagar lo vivido. Implica bucear en una secuencia temporal en un marco de relaciones, representaciones, discursos y prácticas.

Alejandra, que acepto la invitación de trabajar sobre su historia de vida, trabajo arduamente en la elaboración del relato que se presenta a continuación.

Palabras Clave

- Formación docente
- Historias de vida
- Identidad

Las historias de vida en educación física

El presente proyecto de investigación está encuadrado dentro del paradigma de investigación socio crítico cuyo interés está centrado en la liberación, emancipación para criticar e identificar el potencial de cambio (Pérez Serrano. G.). Desde este paradigma la realidad es entendida en plena construcción donde la relación objeto/sujeto de conocimiento está dada a través de interrelaciones e influida por la relación de compromiso con la liberación humana. Se opta por este paradigma de investigación porque entendemos que es necesario abordar las diversas problemáticas que atraviesan el campo de la educación física de manera crítica, intentando analizar y comprender el origen y la evolución de las mismas en los contextos políticos, económicos, sociales y culturales donde se produjeron o se producen.

El foco de esta investigación está centrado en el ISEF donde interesa abordar la historia de vida de un estudiante partiendo una pregunta clave a partir de la cual se pretende iniciar un proceso de reconstrucción: ¿por qué eligió ser profesor de educación física?; ¿qué motivos nos llevaron a decidir estudiar educación física?; ¿qué agentes o instituciones sociales influyeron en esta decisión?

1 Alejandra es actualmente egresada del ISEF

2 Aproximación al campo es un espacio complejo conformado por un Formato base y tres Dispositivos (seminario de investigación, grupos, organización e instituciones y laboratorio de estudio)

El objetivo del trabajo fue comprender de que manera las concepciones, vivencias y experiencias que la estudiante fue adquiriendo en distintos ámbitos de socialización influyeron en la elección de la carrera.

La historia de vida como metodología de investigación

La historia de vida adquiere relevancia conceptual en el término reproducción social entendido como: "el conjunto de prácticas fenomenalmente diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden consciente o inconscientemente a conservar o a aumentar su patrimonio y correlativamente a mantener o manejar su posición en la estructura" (Bourdieu. P. 1991)

En el ámbito de la investigación educativa se trata de comprender el mundo personal y profesional de las personas que llevan adelante a estas prácticas (Pascual Bañuelos. C. 2003). En este sentido se trata de abordar distintas cuestiones como: la influencia que ha ejercido el pasado personal y profesional (familiar, escolar, y contextual) en la comprensión del mundo, de la educación, de la educación física y de la propia práctica profesional, la conciencia de las limitaciones que estos antecedentes, en ocasiones, han ejercido a la hora de incorporar cambios, los momentos o episodios relevantes de la vida de un profesor que han provocado cambios en su modo de pensar y/ actuar; los elementos que caracterizan la etapa actual personal y profesional; el modo en que los aspectos contextuales del presente están influyendo en el desarrollo profesional y en el desarrollo del currículum.

¿Que es una historia de vida?

La historia de vida (HV) es un espacio de indagación de lo vivido en donde se configuran y dirimen las opciones de los sujetos, vía la lógica de las prácticas (García Salor. S. 2000:14). La HV involucra una secuencia que inscribe lo vivido en la dimensión del tiempo, y en la lógica de los procesos, ya que simultáneamente, involucra la dimensión del espacio al narrarlo acontecido en el marco de una serie de relaciones, de un universo de representaciones y circunstancias. La herramienta teórico analítica que orientan este tipo de indagaciones es el término de reproducción social y que Bourdieu. P (1991:122) define como "... el conjunto de prácticas fenomenalmente diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias, tienden consciente o inconscientemente a conservar o a aumentar su patrimonio y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura".

Entre la escuela y del deporte. Elementos para analizar la elección de la carrera

Se transcribe a continuación, el documento que Alejandra³ elaboró como parte del trabajo de investigación.

Surge la idea de escribir "Mi historia de vida"

La idea surgió en una clase de seminario, materia que estaba cursando en mi primer año de carrera de Educación Física (2005), cuando el profesor comentó acerca que pretendía investigar sobre historias de vida. La propuesta me pareció muy buena, pensé que la gran mayoría de mis compañeros podrían estar interesados, por lo que ese día no hable con el profesor. Al día siguiente me lo cruzo y le pregunto sobre la propuesta, si ya tenía a alguien, me respondió que nadie se había presentado. Fue de esta manera como empezamos a trabajar juntos.

Breve introducción a lo que les quiero contar con "Mi historia de vida"

De mi historia de vida me voy a detener en las características principales de dife-

3 Alejandra Colman al momento de redactar este documento era una estudiante que ingresaba al ISEF (2005)

rentes etapas vividas. Esto es, como se ha ido construyendo mi sistema de creencias y valores actual acerca de la educación física; en que contextos se ha ido formando; y porque y que personas o momentos han influenciado significativamente en mi desarrollo personal a la hora de la elección de la carrera.

Momentos de búsqueda y decisión: elección de la carrera.

Mi procedencia socioeconómica de clase media, de una familia de clase trabajadora, a hecho que le de importancia a valores como la responsabilidad y el esfuerzo, características que me transmitieron mis padres. Para ellos, el estudio ocupa un lugar privilegiado, ya que en la sociedad en la que vivimos o nos desarrollamos sin estudio "no sos nadie". Así, antes de terminar el secundario, se me plantearon muchas dudas con respecto a la elección de una carrera universitaria, cosa que no creo fácil, pero que a la vez, es un paso muy importante.

Cuando terminé el secundario (citar año) se vivía en el país un ambiente de inestabilidad económica por la suba del dólar. Este ambiente me condicionó a estudiar una carrera que se encontrara en Santa Rosa (La Pampa), ciudad en la que nací junto a mis padres y hermanos, actualmente vivo en pico.

Por un tiempo me dediqué a buscar información sobre todas las carreras que tenía disponible, al ver que no me interesaba ninguna, decidí optar por una que podía tener más salida laboral. Así, elegí analista en sistemas que era una carrera corta de tres años.

Con el paso del tiempo, me doy cuenta que en realidad no era fácil estudiar algo que no te gusta; aun así decidí seguir adelante, llegué a sacar tres finales pero igual esto no era suficiente. De esta manera es cuando decido finalmente decirles a mis padres que esta carrera no me gustaba y que tenía ganas de abandonar. Estos se volvieron como locos porque no podían entender cuál era la causa, fundamentalmente porque no me iba mal. Este periodo fue muy difícil, ya que sentía que había defraudado a mis padres y estos no se lo merecían.

Como a mí también me fue difícil asumir esto pero creo que a la vez me dio un poco de fuerza y opté por estudiar lo que en realidad me gustaba que era Educación Física, carrera que sin darme cuenta siempre estuvo presente en mi memoria.

Algunas experiencias de mi infancia y adolescencia

A mi infancia la puedo destacar como un periodo muy feliz rodeada de las personas que quiero.

Una etapa de muchos juegos, los cuales compartía con mi mamá. Con ella jugaba a la muñeca, también me hacía la ropita para las mismas. Jugaba además con mi hermano dos años menor que yo, juntos disfrutábamos de las tardes jugando a una diversidad de juegos:

- la bolita, en la que hacíamos un hoyito, al que llamábamos "oki" para poder darle comienzo al mismo, teníamos que arrimar las bolitas al mismo lo más cerca posible y de esta forma el que quedaba más cerca, comenzaba con el juego, en juego consistía en sacar a todos tus compañeros;
- los autitos, este juego en su mayoría terminaba con algún autito con alguna rueda menos ya que al jugar siempre los chocábamos, hasta en algunas oportunidades terminábamos con algún dedo machucado;
- hacer chozas, este juego era muy interesante y requería de un intenso trabajo de recolección de cañas extraídas del terreno vecino, hacer pozos para enterrar y atarlas, delimitar los espacios, lo que nos llevaba mucho tiempo y cuando terminábamos de armar todo ya no teníamos más ganas de jugar o mi mamá nos llamaba adentro y dejábamos un desastre el patio de mi casa;
- tortas de barro, eran mi especialidad más aun cuando había alguna loma de

tierra, hacia una lomita de tierra y en el medio un ollita en el que agregaba agua de a poco hasta que veía que se consumía y comenzaba a darle forma a la misma, hasta que mi hermano me la destrozaba o pisaba y comenzaban los conflictos;

- la mancha, ese juego tan conocido por todos, el cual jugaba con mis amigos del barrio, era uno de mis preferidos por el hecho de que es juego muy activo y entretenido, en el cual yo la mayoría de las veces salía ganando;

- la escondida, sin duda alguna el mejor juego de mi infancia; la jugábamos a la tardecita ya que oscurecía y no era tan fácil que te atrapen. Recuerdo que en algunas oportunidades, cuando delimitábamos los espacios siempre alguno se pasaba, con intenciones o sin intenciones.

Creo que todas estas experiencias de juego me ha facilitado un buen desarrollo corporal para posteriormente jugar algún deporte, ya que mucha de las habilidades que sin querer uno desarrolla jugando, luego las traslada a muchas situaciones en diferentes deportes.

La Escuela “nuevas experiencias y amigos”

A los 5 años de edad empecé el jardín de infantes en la Escuela N° 95. La escuela donde funciona el Jardín esta está ubicada en la periferia de la ciudad, a la cual concurren niños de clase media en su mayoría.

En las clases de educación física, tenía un profesor varón que nos hacía trabajar o jugar con pelotas, cintas de colores, aros y a juegos populares como la mancha pelota, al huevo podrido. La relación con el profesor era buena. Recuerdo querer siempre hacer las cosas bien para tener su aprobación que en este tiempo era muy importante, lo que te hacía creer o pensar que eras el mejor!!!

Con respecto a los años posteriores, no recuerdo mucho, seguía teniendo el mismo profesor, jugábamos al delegado, a la muralla, a la mancha pelota, a la carretilla, al caballito, en este último juego teníamos que llevar a un compañero y recuerdo que estaba bueno pero yo era tan grandota que nadie me podía llevar.

A los 11 empecé sexto grado, este fue el último año que estuve en esta escuela, debido a que se implementó el tercer ciclo, y nos transfirieron a la escuela Agrotécnica porque nuestro colegio no estaba terminado.

En las clases de educación física jugábamos al softbol, fútbol ya que teníamos mucho espacio verde. Este fue el último año que tuve clases mixtas las cuales siempre me parecieron mejores.

A los 13 años empecé octavo grado, en la Unidad Educativa N°1. En este establecimiento practicábamos deportes en las clases de educación física como voley, básquet, balonmano, cosa que no era muy divertida porque las compañeras que tenía eran muy maleducadas. Con respecto al profesor este no intervenía en nada y para nada, además yo no tenía buena relación porque siempre me exigía el doble que a mis compañeras, además me trataba mal, ya que el decía que como yo siempre había realizado deportes, como también porque en ese momento yo justa había incesado a la selección de básquet.

A los 15 años empecé a estudiar en la escuela Epet N°1. En este año cambio todo, tenía clases todo el día, por la mañana las materias teóricas y a la tarde los talleres prácticos, las responsabilidades, hasta las clases sociales que asistían. En las clases de educación física jugábamos al fútbol y al básquet, pero más que nada al voley. También nos hacían realizar abdominales, flexiones de brazos. En el último año, recuerdo jugar al softbol.

Las experiencias en el club

A los 9 años empecé a jugar al cestoball en el club General Belgrano, que en su momento era uno de los mejores. Elegí este deporte porque una prima lo hacía y como

siempre hablaba me llamo la atención. Me acuerdo que jugaba en la posición de ataque y gracias a este, realice varios viajes, como por ejemplo, a Ingeniero Luiggi, General Pico. De estas experiencias recuerdo los nervios, sentirme mal si no me salían las cosas como yo quería.

Por lo que a los trece años deje de jugar al cestoball, porque me aburrí, además me canso la presión de los partidos, no me sentía muy bien con el grupo de compañeras que tenía, ya que como era muy alta jugaba en categorías mas grande y la mayoría de las chicas creían que les quitaba el puesto.

Un profesor de la que tuve en séptimo grado me invito a hacer atletismo, practicaba lanzamientos de bala y disco, porque decía que tenía condiciones para hacer estos deportes. Siempre me enseñó de lo simple a lo complejo, cuando digo esto podríamos analizarlo bajo un método conductista.

Entrenaba tres veces por semana y dos horas en cada clase, siempre buscaba de mi parte buenos resultados. Si bien no tenía torneos muy seguidos, creo que es porque no es un deporte al cual se le da mucha importancia y cuando había uno andaba bastante bien, encima no había chicas de ni categoría y siempre me tocaba con las más grandes y salía siempre segunda.

En ese momento yo solo quería ganar, y no me daba cuenta de que en estos deportes lleva mucho tiempo para poder avanzar en distancia, pero la verdad que la experiencia fue muy buena. Después de un tiempo empecé a practicarlo y me gusto mucho, lo practique durante tres años hasta los quince, deje de hacerlo porque me aburría. Creo que mi profesor era una excelente persona con nosotros, fue el único profesor que hacia muchas cosas por nosotros, siempre tenía en cuenta los que nos pasaba, esto en muy importante.

A los 18 años empecé a jugar al Voleibol, deporte que sigo haciendo y me encanta, esto me llevo a conocer a

Muchas personas, las cuales hoy en día, son mis amigos. En la temporada de verano jugábamos torneos de beach voley.

Ante la pregunta ¿Por qué elegí estudiar educación física? Teniendo en cuenta lo relatado hasta aquí, puedo decir:

Mis experiencias vividas como deportista que en su mayoría fueron buenas, pero no en todos los casos gracias a los profesores si no al grupo con el cual compartía; otra de las cosas mas interesantes fue el hecho de que siempre me gusto enseñar, cada vez que ingresaba alguien al grupo o deporte que yo practicaba me interesaba acercarme y ayudarlo para que se incluya como uno mas, bebido a que en su mayoría los profesores poca importancia le daban a estos, este es uno de los puntos que yo creo mas importante, ya que creo que lo que me llevo a adoptar esta actitud era el hecho de que siempre me costo adaptarme a los grupos. Cada vez que cambiaba de deporte.

Siempre me imagine dirigiendo una clase de educación física o deporte. Otro de los aspectos que me llevo a elegir la carrera, fue el hecho de haber practicado deportes.

Bibliografía

- García Salor, Susana. "Como llegue a ser quien soy". Editorial UN Córdoba. 2000.
 Sautu, Ruth. "El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores". Lumiere Editorial. 2004.
 Sparkes, Andrew. "Investigación narrativa en la educación física y deportes". Ágora para la educación física y el deporte. 2003. Editores: Fondo para la EF, la actividad física y el deporte. Castilla y León. España.

Prácticas corporales y motrices en General Pico

Fernando Acosta, Martín Villegas y Federico Schenfelt

Instituto Superior de Formación Docente en Educación Física
Avda. San Martín N° 147, General Pico, La Pampa

Resumen

La ciudad de General Pico se caracteriza por una alta presencia de actividades físicas deportivas y recreativas concretadas por distintas organizaciones estatales y privadas (programas provinciales y municipales, federaciones, asociaciones, clubes, gimnasios, instituciones educativas, etc.); como así también, existe un importante desarrollo de prácticas corporales espontáneas que se llevan a cabo independientemente de cualquier organización pública o privada.

La finalidad de la investigación fue inaugurar en un espacio destinado a la investigación social en el campo de la educación física, el deporte y la recreación con participación de los diversos organismos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales comprometidos en la temática. Política de investigación que entendíamos debía sustentarse en un principio: mejorar la calidad de vida de la gente a partir del desarrollo de prácticas corporales debidamente planificadas.

Palabras Clave

- Investigación en educación física
- Cultura corporal

El proyecto de investigación. Finalidades y alcances

En el 2004 en el núcleo de investigación había que definir las líneas por donde transitarían los procesos de investigación. Los intereses estuvieron centrados en la escuela, por un lado, y el ámbito comunitario, por otro. Finalmente fue esta última opción por la que optamos, focalizando el interés en el desarrollo de las prácticas corporales. Comenzamos a plantear ideas, perspectivas, dimensiones y problemas para finalmente diseñar un programa de investigación pensado como puntapié inicial además para el desarrollo de una política de investigación local.

El propósito general fue producir información de primera mano que permitiera diseñar políticas públicas, programas de formación y capacitación de personal especializado en el tratamiento de la actividad física, los deportes y la recreación en el ámbito de la ciudad.

Las preguntas de investigación fueron: ¿qué prácticas corporales y motrices se desarrollan en General Pico?; ¿en qué instituciones se llevan a cabo?; ¿qué público las realiza?; ¿cómo fue el proceso de constitución y evolución social de estas prácticas corporales?; ¿qué sentido le han otorgado a estas prácticas la sociedad, sus instituciones y actores?

El objetivo general fue analizar y comprender el significado que las instituciones y los actores le otorgan a las prácticas corporales y motrices en la Ciudad de General Pico.

Metodología de investigación: fue de carácter cualitativo utilizando los siguientes instrumentos de recolección de datos: observación, entrevistas, encuestas y análisis de documentos.

La cultura corporal de la ciudad de General Pico

Las prácticas corporales que se desarrollan están relacionadas al deporte recreativo, a la competencia, a la actividad física y la salud, y la danza. El deporte recreativo se despliega dentro del ámbito de la Municipalidad, mientras que la práctica deportiva competitiva se lleva a cabo en los clubes. Existen en la ciudad seis clubes que se dedican a promocionar el deporte, ellas son: Pico Fútbol Club, Club Sportivo Independiente, Club Atlético y Cultural Argentino, Club Atlético Costa Brava, Ferro Carril Oeste y club Sportivo Ranqueles.

Las prácticas corporales ligadas a la salud se llevan adelante en dos ámbitos: en el comunitario donde la Municipalidad promueve y desarrolla programas de actividad física en los barrios para adultos y tercera edad; y en el ámbito privado en gimnasios.

La actividad física en los gimnasios

Durante la década del 90' con el crecimiento y expansión del capitalismo moderno, los centros dedicados a perfeccionar y transformar el cuerpo, no estuvieron ajenos a los cambios. Los gimnasios modificaron sus aspectos, como así también los hábitos de consumo de los sujetos, y pasaron de ser lugares oscuros, de poca visibilidad, hermetismos y destinados a un público en especial; a espacios totalmente renovados, materiales de última generación, máquinas de alta performance, iluminación moderna, prestación de servicios de variada índole y de asistencia masiva.

Este tipo de prácticas corporales alcanzaron y penetraron en todos los sectores sociales, haciendo de carácter masivo el consumo de estas. El culto al cuerpo trasciende, la idea de lograr una imagen corporal definida: músculos marcados y desarrollados en los varones, tonicidad y estética en las mujeres.

Los gimnasios en nuestra ciudad se encuentran distribuidos por diferentes barrios, existe una tendencia a que se ubiquen en zonas aledañas a calles de constante circulación vehicular. En las últimas décadas la cantidad de locales se ha multiplicado, aportando una fuente laboral a jóvenes profesores que intentan insertarse en el medio laboral. La variedad de actividades que ofrecen, marcan un sin número de posibilidades de movimiento que tiene el ser humano en la actualidad, para atentar contra el sedentarismo. En nuestro contexto los objetivos están bien definidos, existe un gran sector especialmente masculino (jóvenes) que consume métodos y sistemas de entrenamiento para lograr una imagen corporal estandarizada: hipertrofia muscular.

No obstante el sector de la población adulta, apunta sus expectativas en mantener parámetros de salud, como es controlar el colesterol, diabetes, trastornos posturales, etc. No se observa continuidad en el consumo de prácticas en el sector adolescente.

El género femenino, principalmente joven y adulto, muestra tendencia a centrar sus sesiones de práctica, en mejorar su estética corporal, es decir reducir depósitos de grasas y mejorar el tono muscular.

El espacio de los gimnasios, es asistido de manera proporcional tanto por mujeres, como así también por varones. No hay exclusividad de consumo de género en los locales de la ciudad. Esta tendencia marca la ruptura que existía entre los gimnasios tradicionales, donde era lugar exclusivo de varones que realizaban desgastantes entrenamientos corporales y la configuración postmoderna del gimnasio, donde es un lugar para todos.

Los gimnasios están orientados a captar un amplio sector de público, considerando realidades económicas diferentes. No existen en nuestras ciudad, locales que se encuentren poblados por sectores sociales específicos, hay realidades socio-económicas diversas, desarrollando actividades de singulares características.

Existe una curva de tendencia de consumo, aumentada durante los meses más cálidos, donde a partir de la estación de primavera, aumenta considerablemente la matrícula. Los meses de receso de actividades, vacaciones, etc, (enero-febrero), al igual que las estaciones de otoño-invierno, manifiestan una disminución a realizar estas prácticas corporales.

Los jóvenes son los principales protagonistas de este patrón de consumo irregular durante el año. Los adultos en cambio, manifiestan regularidad durante todo el año en sus prácticas.

La amplia variedad de servicios que ofrecen los gimnasios, es un común denominador entre los competidores del mercado local. Disciplinas de movimiento como aeróbica, aerobox, pilates, etc, son algunas de la diversidad de servicios que prestan, atendiendo y ofreciendo un producto a las distintas características del mercado. Los locales cuentan con diferentes espacios físicos, sectorizados según disciplina que realizan; la amplitud horaria permite que puedas acudir en cualquier momento del día a tomar clases. La concurrencia incrementada actualmente, genera inconvenientes a los profesores en cuanto a la realización de diagnósticos y evaluaciones en los sujetos, debido a la complejidad que presenta realizar seguimientos individualizados y regulares.

Determinados locales se encuentran trabajando con software especializados en entrenamiento adaptado para organizar y planificar las sesiones de trabajos. Esto permite un seguimiento constante de la persona, la cual se puede considerar una estrategia metodológica apropiada para realizar evaluaciones en grupos numerosos.

Historia social del deporte

La historia social del surgimiento de los clubes en General Pico que pretendemos difundir es la historia del deporte en vinculación con los procesos sociales y culturales. No tratamos de relatar solo sucesos o hechos, sino de develar cómo el deporte se constituyó en un contexto más amplio tomando para ello variables políticas, económicas e ideológicas.

Movimientos sociales, ferrocarriles y clubes

Cuando llegaron los inmigrantes agricultores las tierras Argentinas tenían dueños. En todo caso es pertinente aclarar que La Pampa fue desertizada por el genocidio que cometió la oligarquía Argentina en nombre del Estado Nación contra los pueblos originarios. Desde mediados de siglo XIX Alberdi y Sarmiento diseñaron un país poblado de inmigrantes europeos acostumbrados a trabajar, en contraposición a la leyenda negra donde indios y gauchos fueron calificados como desapegados a la tierra, sin ánimo para trabajar e inclinados a la música y el alcohol.

Finalizada entonces la conquista del Desierto (1879) comienza a producirse progresivamente el poblamiento y la integración de la franja este del Territorio Nacional de La Pampa a la región pampeana. Se comenzaba una trabajosa labor apoyada con la incorporación del ferrocarril (1891), sostenida por dos fenómenos que justificaban el modelo político/económico/social agro-exportador: el ingreso masivo de migrantes (externos e internos) y la subdivisión de las extensas propiedades mediante el arriendo y la venta.

La modalidad típica que impulsará el proceso de expansión agrícola se llevará ade-

lante a través de compañías colonizadoras, ya sean propietarias o subcontratistas, que subdividen la tierra en parcelas con el objeto de arrendarlas o venderlas. El acceso a las tierras se producía en el mercado de tierras donde uno de los obstáculos era el precio alto de las mismas.

Las familias chacareras tuvieron que someterse a contratos de arrendamiento de breve duración; al incumplimiento de los acuerdos legales por parte de los propietarios; a una elevada renta que en concepto de arrendamiento debían pagar; a imposiciones en cuanto al proceso de comercialización que absorbían el fruto del trabajo de los productores como el sobreprecio que se pagaba en los almacenes de ramos generales conjuntamente con las elevadísimas tasas de interés; al papel desempeñado por los intermediarios (ya sea con la compra de la producción o el arrendamiento de las tierras); y la depreciación de los cereales en los meses de cosecha. A pesar de esto y como expresa Catalá. M (2004) "La Pampa se pobló de gringos y ellos en el medio de la nada lo construyeron todo... eran buenos trabajando, eran hábiles con sus manos pues traían conocimiento se siglos en la manufactura de todo lo necesario para la subsistencia".

La instalación de este modelo social produjo al interior del territorio nacional de La Pampa¹ distintos movimientos hacia 1907 que Etchenique. J. (2001) denota como complejos, contradictorios y con abundancia de intereses personales, de grupo, de clase, y en alguna medida, ambiciones personales.

La llegada del ferrocarril a La Pampa tuvo incidencia en el desenvolvimiento político, económico y social del territorio. La estrategia del emergente modelo económico incluyo con el paso del ferrocarril, la fundación de pueblos con la intención de diseminar en los desérticos campos pampeanos mano de obra para "extraer" posteriormente la producción primaria².

La llegada de los rieles a La Pampa en 1890³ se produce simultáneamente con el ofrecimiento de las tierras. Eduardo de Chapeaurouge prometía, por entonces, esperanza en General Pico a la que denominan la "Chicago Argentina" o "Joya de La Pampa". Los trenes representaron un rol importante para el asentamiento de diversas colectividades que sedimentarán en el tiempo la cultura de General Pico, especialmente: españoles, italianos, alemanes y turcos. Éstas últimas se organizaron alrededor de sus costumbres y tradiciones y también bajo la forma de clubes, fundamentalmente inclinados a la actividad futbolística. En el año 1913 en terrenos donde funcionaba el taller de máquinas [camino a Trebolares] se juega el primer partido de fútbol en nuestra ciudad. El primer presidente del primer club de General Pico, Pico Foot Ball Club, el Sr. Mario Rudoni, apro-

1 En 1884 el territorio es declarado como gobernación nacional y hacia fines del siglo tiene una población de 26 habitantes. En los seis años subsiguientes esa cifra crece hasta 61.000 y el incremento era cada vez mayor.

2 El ferrocarril atravesaba tierras férrreas nunca cultivadas pero capaces de una elevada producción primaria. Aparecía entonces el negocio de los fletes y proponía un transporte constante de materia prima y productos elaborados.

3 El 5 de octubre de 1887 se autoriza la construcción de la línea Pampeana a su solicitante. En 1905 se construye la Trebolares-Pico, persiguiéndose ese mismo año su conexión con localidades vecinas. Para 1910 los planes de futuras redes ferroviarias en proyecto, solicitadas y concebidas cubría toda la pampa; había un afán por unir el norte y el sur, tratando de conectar Bahía Blanca con las zonas productoras. A mediados de la primera década del siglo en la parte sur del territorio a la que ostenta un mayor tendido de líneas férrreas. En 1905 el ferrocarril oeste avanza en el tendido de redes penetrando cada vez mas en territorio pampeano, abre sus líneas en abanico, excediendo la franja este de la región semiárida para entrar en el monte y proyecta como se ve en algunos casos, atravesar el desierto pampeano.

vechando su relación con el ferrocarril era el encargado de concretar partidos con equipos de pueblos a los que coincidía el paso de un carguero para viajar.

El surgimiento del deporte estuvo vinculado también a las Escuelas, ya que por iniciativa de alumnos de la Escuela 64 se fundó el club Atlético y Cultural Argentino; un grupo de alumnos de 4º de la Escuela 66 fueron los encargados de sedimentar el nacimiento del Club Sportivo Independiente; y de reuniones en la Escuela Nº 111 se concreta el nacimiento de Ferro Carril Oeste.

Actualmente General Pico cuenta con siete clubes siete donde se desarrolla una intensa actividad deportiva y social: CAYCA (club Atlético y Cultural Argentino); FCO (Ferro Carril Oeste); CSI (club Sportivo Independiente); PFC (Pico Football Club) y CACB (Club Atlético Costa Brava); Club Ranqueles y la Asociación de Fomento y Deportiva "El Molino".

Breve reseña de los clubes

Club Atlético y Cultural Argentino

Un grupo de jóvenes alumnos de la Escuela Nº 64 que practicaban fútbol en los terrenos del Ferrocarril tomaron la iniciativa y fundaron el 1 de Agosto de 1920 el Club Atlético y Cultural Argentino. La primera acción de la nueva institución fue la construcción de una cancha de fútbol en el actual "Volcan"⁴. Los dirigentes que dieron origen a esta institución fueron Luis Faba Juan Larrus, Adolfo Viola, Francisco Garusso, Ángel Pucciano, Antonio de Pazos, Manuel Correche que en sus inicios se denominó "Football Club Argentino".

Club Sportivo Independiente

La fundación del Club Sportivo Independiente también tiene raíces escolares. Un grupo de alumnos de 4º grado de la Escuela Nº 66 le solicita al docente Roberto Petit de Meurville la formación de un club, y un 20 de Agosto de 1920 se funda la institución deportiva. La primera cancha de fútbol estaba ubicada junto a las vías del Ferrocarril. El Estatuto fija por entonces pautas de los integrantes y asociados del club, que señalaban la enseñanza de la lectura y la escritura a quien no supiera y observar respeto mutuo al adversario. La institución se sedimentaba sobre acciones de estudio y deporte, dejando por siempre la frase "Mens sana in corpore sano". Recién en el año 1931 una Asamblea autoriza la compra de los actuales terrenos donde se desarrolla toda la actividad deportiva. Los dirigentes que sostuvieron el surgimiento del club fueron Roberto Petit de Meurville, Celestino Fernández, Vicente San Juan, José Molins y Domingo Fontana.

Club Atlético Costa Brava

El 21 de Agosto de 1932 abrió la puerta el Club. El lema de la institución: "Deporte, Educación y Respeto" señala el aporte de maestros y personas de la comunidad educativa de la Escuela Nº 66. Los dirigentes que sustentaron la fundación del Club fueron Bautista Matos, Placido Ruiz, Diodoro Guajardo, Manuel Granja, Praxedes Alonso, Diego Mainz, Miguel Moreno, Julio Speranza, Emilio Somavilla y Angel Perez.

Ferro Carril Oeste

La Escuela Nº 111 fue el escenario donde se desarrolló la Asamblea General de vecinos para fundar el 24 de junio de 1934 el club Ferro Carril Oeste. Por entonces la Escuela era el epicentro de la actividad social y deportiva era también la que canalizaba el movimiento hacia el Club. Se destaca la función de un portero que se desempeñaba

4 Al actual estadio de Club argentino con una capacidad aproximada para 10.000 espectadores se lo denomina "El Volcan del Pacifico".

como entrenador de fútbol y derivaba a los chicos al Club.

La entidad resulto de la fusión de dos entidades: Club Sportivo Costanero y el Club Deportivo Talleres.

Los objetivos del Club estaban centrados en brindar a los chicos un complemento de lo que era la escuela. Posteriormente se fueron agregando otras actividades como bochas.

Asociación Deportiva Ranqueles

La Asociación Deportiva Ranqueles es la institución más joven de la ciudad fundada el 4 de Octubre de 2001. Surge como un desprendimiento del Club Atlético Costa Brava. La Asociación no cuenta con un predio deportivo propio: en principio utilizaron para entrenar el predio de la Escuela N° 241; posteriormente la actividad se traslada al Predio de la Sociedad Rural de General Pico (donde aun funcionan las actividades) El objetivo fundacional de la Asociación fue desarrollar una sola actividad: el fútbol.

Pico Football Club

La institución decana del deporte pampeano fue fundada el 01/04/1919. El Art. 2° del Estatuto daba cuenta de la relación entre el Club y los ideales nacionales: "Inculcar y difundir el amor a la patria y a la libertad, sentimiento a la nacionalidad y respeto a las instituciones".

El deporte fundacional de la institución fue el fútbol. En mayo de 1920 por gestión de la Comisión Directiva se adquieren los terrenos donde se construyera el actual "Parque Ángel Larrea", denominado también "El templo del deporte".

La primera comisión tuvo como presidente al Sr. Mario Rudoni y lo acompañaron Eduardo Rolero, Octavio Navilli, Pablo viola, Alberto Lorenzo, Gabriel Pedrerol.

Los deportes desarrollados en el club fueron muchos: futbol (1913), automovilismo (1920), pelota paleta, las canchas de tenis, la pileta, y ajedrez (1936), natación, atletismo (1938), básquet 1942, patín (1943), boxeo, voley (1970), cestobol (1884), creación del Instituto Superior de Educación Física "Ciudad de General Pico" (1990).

A modo de cierre

Esta primera etapa del proceso de investigación evidencia el arraigo de las prácticas corporales y motrices en el medio local. Queda abierto un espacio muy interesante para continuar indagando otras organizaciones sociales que han sido protagonistas en el desarrollo de diferentes prácticas corporales.

Bibliografía

www.paho.org. Pan American Health Organization. Washington.2007.

Catanea, Daniel. "Dividir el Latifundio, multiplicar la dignidad". Co Edición Desde la Gente- Federación Agraria Argentina. Argentina. 2004.

Ayuntamiento de Sevilla (España). "La actividad físico deportiva en Sevilla". Santiago Romero Granados y equipo. España. 1994.

Acosta, Fernando. "Espacios públicos y actividad física. Parte I y II". Revista de Educación Física "La Pampa en movimiento", N° 6 y 7. ISEF. Instituto Superior de Educación Física "Ciudad de General Pico". Argentina. 2008.

Vior, Eduardo. "El derecho humano a la educación física: sus implicancias para las políticas públicas". Revista de Educación Física "La Pampa en movimiento". N° 7. ISEF. Instituto Superior de Educación Física "Ciudad de General Pico". Argentina. 2008.

Fuentes

Proyecto educativo institucional. ISEF Instituto Superior de Educación Física "Ciudad de

General Pico”.

Proyecto del Núcleo de Investigación. Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico”. Argentina. 2004.

Acta fundacional, revistas, archivo fotográfico de Pico Football Club.

Reseña histórica de los clubes de General Pico. Carlos Fernández.



Primeras aproximaciones a la construcción de una memoria de la función de capacitación en los institutos de formación docente en la provincia de La Pampa

Fabiana Lluch, Anahí Osés, Leticia Barán, Graciela Roldán y Norma Di Franco

Área de Formación Docente de Educación Superior
O´ Higgins N° 660, Santa Rosa, La Pampa

Resumen

La capacitación no es una función nueva en los Institutos de Formación Docente, sin embargo, tiene una “escasa memoria de institucionalización”, como expresa la coordinadora del programa de Capacitación Docente del Ministerio de Cultura y Educación, finalizando la década de los noventa.

Tal situación no presenta mayores diferencias a principios del nuevo siglo en la provincia de La Pampa.

Como integrantes del equipo de Formación Docente partimos de la necesidad de explorar y analizar algunos circuitos de desarrollo profesional docente en los institutos de nuestra jurisdicción.

La tarea se concentra en las capacitaciones realizadas durante las cohortes 2000 a 2005.

Del cruce de las frecuencias, tipos de temáticas y entrevistas a docentes que realizaron capacitaciones en ese período, se explicitan unas primeras caracterizaciones, argumentos y contradicciones, para seguir reflexionando acerca de los sentidos de estas formas de desarrollo profesional docente.

Palabras Clave

- formación docente
- función de capacitación
- contenidos de la capacitación
- mejoramiento de prácticas institucionales

“Una de las misiones esenciales de la formación de los docentes tanto inicial como continua, es desarrollar en ella las cualidades éticas, intelectuales y afectivas que la sociedad espera que posean para que después puedan cultivar las mismas cualidades en sus alumnos...” Delors.

Como integrantes del área de Formación Docente del nivel superior, partimos de la necesidad de conocer aspectos de la marcha de los institutos de formación docente de la provincia. En relación en este caso, nos centramos en una de las funciones que estas instituciones tienen asignadas para el desarrollo profesional docente denominada capacitación, perfeccionamiento y actualización docente.

Dado que no hemos hallado antecedentes de estudios acerca de la capacitación en la jurisdicción desde la implementación de las nuevas funciones de los Institutos Superiores de Formación Docente, nos interesa empezar a tener elementos para analizar la evolución de esta función. Creemos, además, esta información, podrá representar un aporte a los IFD.

Como ya expresara la Lic. Graciela Lombardi, Coordinadora del Programa Nacional de Capacitación Docente del Ministerio de Cultura y Educación en la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas publicada en 1998, la capacitación no es una función totalmente nueva para muchas de las instituciones formadoras, pero tiene “escasa memoria de institucionalización”.

El trabajo se direcciona, entonces, hacia la posibilidad de recoger y analizar, sistemática-

mente la información que exceda el análisis de una única institución, tratando de obtener nuevas lecturas para el área, a partir de la reestructuración de los IFD con la Ley Federal y la Ley de Educación Superior. Se trata de recuperar, reconstruir, comenzar a realizar una interpretación de la historia reciente de la Capacitación, que pudiera ayudar a repensar la función. Una primera memoria que recupere, registre las acciones, sus actores, los contenidos que fueron objeto de desarrollo e indague algunos efectos de la capacitación en la práctica.

Focalizamos este trabajo en el período 2000 – 2004. Hasta 1999 en la provincia se desarrollaron procesos de organización y estructuración de las transformaciones, y a partir del 2000 se empezó a trabajar concretamente en la implementación de cuestiones curriculares y de desarrollo de las funciones, fuentes para el análisis de nuestro tema de capacitación.

En esta investigación exploratoria, de carácter cuanti-cualitativo, las preguntas centrales que orientan la propuesta giran alrededor de los siguientes planteos:

¿Qué acciones de capacitación se han implementado en los IFD, desde el año 2000 hasta el 2004?

¿Cuáles son las temáticas abordadas recurrentemente?

¿Qué aportes de estas capacitaciones es posible identificar en ámbitos institucionales?

Las estrategias de análisis y sistematización de registros documentales se articulan con las entrevistas, en una metodología que deposita en lo cuantitativo algunos rastreos para dimensionar las capacitaciones ofrecidas en el Nivel Superior de la provincia y en lo cualitativo las interpretaciones y las posibilidades de elaborar y contrastar hipótesis explicativas.

Objetivos

Realizar un relevamiento y sistematizar las capacitaciones concretadas por los I.F.D de La Pampa entre los años 2000 y 2004.

Identificar aportes de dichas capacitaciones al mejoramiento de las prácticas institucionales.

Capacitación en los Institutos de Formación Docente

La capacitación docente como parte de un proceso continuo de profesionalización, adquiere un carácter estratégico en la política educativa en términos de organización y funcionamiento de los sistemas educativos. Cualquier programa que pretenda desarrollar modificaciones, acciones innovadoras, actualizaciones, reconoce la importancia de contar con docentes preparados para tal acción. Esto implica disponer de un sistema de desarrollo profesional que: a) articule la formación inicial y en servicio, considerándolas como etapas diferenciadas de un mismo proceso de educación permanente; b) posibilite la integración y complementación de objetivos y temáticas, contribuyendo a evitar discontinuidades o fracturas entre ambas etapas.

Una referencia a los procesos de transformación educativa planteados como respuesta a las nuevas exigencias a partir del desarrollo de nuevos modelos económicos y al acelerado impulso de la ciencia y la tecnología, fue realizada en el II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas, encuentro realizado en 1998 que reunió a representantes de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia y Ecuador en el tratamiento de la problemática de la formación y capacitación docente.

Por la Argentina, la Subsecretaria de Programación y Gestión Educativa del Ministerio de Cultura y Educación, Inés Aguerrondo, describía rasgos sobresalientes de la evolu-

ción histórica de la formación docente, tradiciones que la atravesaron, experiencias de cambio que se intentaron en el país y las problemáticas centrales que fueron tenidas en cuenta para encarar el proceso de la reforma que actualmente sigue vigente. Así, explicaba el surgimiento del Plan de desarrollo de la Formación Docente Continua en cada provincia, con los cambios curriculares y organizacionales inherentes y la consideración de un sistema de acreditaciones de los Institutos Superiores no Universitarios dentro de una Red Federal. La propuesta, manifestaba la Licenciada, incluye la organización de los Institutos de Formación Docente sobre la base de tres funciones: la Formación Inicial, la Capacitación en Servicio y la tarea de Investigación. De esta forma, al estar esas instituciones en contacto con la realidad escolar a través de los docentes a los que forma y capacita y darle a esa realidad una lectura académica dentro de una lógica de investigación, se podría generar conocimiento transferible creando espacios de innovación y reflexión de las prácticas docentes.

La Ley Federal de Educación, junto con las leyes de transferencia a las provincias de los servicios educativos de nivel primario y de Educación Superior, constituyeron el marco legal que permitió iniciar en la Argentina el proceso de transformación del Sistema Educativo en su conjunto, en el que quedaba incluida la formación docente.

Como antecedentes, se citaban experiencias previas al año 1993 en este campo: por ejemplo, en 1968 la Formación Docente para la escuela primaria pasa del nivel secundario al nivel terciario con un nuevo plan de estudio. A partir de esa fecha aparecen también una serie de intentos de revisar el plan de estudios original pero recién en el año 1987 el proyecto MEB (Maestros para la Enseñanza Básica) se presentó como la primera propuesta de la Formación Docente desde otros criterios que tienen que ver no sólo con el conocimiento de lo que se va a enseñar, si no también con la práctica de la enseñanza. El aporte principal del proyecto MEB, señalaba la licenciada Aguerrondo, es haber demostrado que la institución formadora de docentes no agota o mejora su propuesta modificando únicamente el plan de estudios, sino que debe cambiarse a sí misma para intentar ofrecer un ámbito de formación distinto que es el que después va a permitir que el docente egresado de esta institución pueda pensar un escuela diferente. Esta experiencia con fortalezas y debilidades, despertó mucha resistencia y aunque fue reemplazada en los '90, aparece como una primera ruptura fuerte e interesante. La última experiencia nacional (1991-1995), antes de la propuesta actual, fue el Programa para la Transformación de la Formación Docente (PTFD) que se aplicó en once provincias y del mismo modo que las experiencias anteriores se dirige a la transformación de las Escuelas Normales Superiores sin intervenir en los Institutos Superiores de Formación Docente, abocados a la preparación de docentes de nivel medio.

La primera característica surgida de las experiencias anteriores explicitada en la Ley Federal es atender la Formación Docente como "Formación Continua". Así se superaría la concepción de las Instituciones que sólo dan título habilitante para la enseñanza. La misma institución se constituiría en cadena de transmisión de las innovaciones, se tendría que hacer cargo del desarrollo profesional docente a lo largo de toda su carrera, concepción que se materializaría en las nuevas funciones atribuidas explícitamente al nivel superior.

Remitiéndonos a la función que nos ocupa, lo explicitado en la Resolución 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación, que tiene como antecedentes los acuerdos marco A-3, A-9, A-11 y A-14, señala con respecto a la capacitación docente dada por las instituciones de formación docente continua de la Red Federal de Formación Docente Continua :

"Las funciones de formación docente, de capacitación, actualización y perfeccio-

namiento docentes y de promoción e investigación y desarrollo, configurarán un único proceso integrado, dinámico y permanente que dará sentido al criterio de profesionalización. Además, la evolución del conocimiento y el eventual desempeño de diferentes roles a lo largo de la trayectoria profesional del docente, exigirán revisiones y actualizaciones.”

En el mismo documento, refiriéndose a las funciones de las Instituciones de Formación Docente Continua se expresa: “...son el conjunto de acciones dirigidas a los docentes en actividad y a quienes deseen ingresar al sistema educativo para ejercer la docencia. La capacitación permite adecuarse en forma permanente al ejercicio de la profesión. (...) permite profundizar conocimientos y construir herramientas para generar innovaciones y procesos de transformación (...) completar aspectos de la formación que aparecen como nuevos requerimientos de la educación (...) están fuertemente orientados al mejoramiento de la educación y a la profundización de los niveles de profesionalización de los docentes.”

Es entonces, a partir de pensar en la capacitación en términos de las posibilidades de promover cambios educativos, como está expresado en la citada resolución, que nos planteamos cuál es la posición de esta función de los I.F.D en la configuración de únicos procesos integrados, dinámicos y permanentes.

En ese marco nos proponemos abordar la problemática desde las siguientes dimensiones de análisis:

La función de capacitación como nexo entre:

- a) La formación inicial y la función de investigación en la formación docente.
- b) La formación inicial y la formación permanente.
- c) Teorías y prácticas pedagógicas.
- d) La cultura crítica y la cultura académica.
- e) La formación disciplinar y la formación pedagógica.

Traducimos entonces, en una primera instancia la capacitación, como un ámbito para potenciar las relaciones entre las funciones de formación inicial y de investigación.

- “La potencialidad de la función de capacitación dependerá, en gran medida, de su permanente articulación con las funciones de investigación y de formación inicial. Los resultados de las investigaciones debieran ser no sólo un insumo sustantivo para la determinación de demandas y requerimientos y las modalidades que deberán adoptar las acciones, sino también un aporte para articular la teoría y la práctica (cuadernillo de capacitación, 1998:6).

- Según este documento, por una parte los IFDC tienen responsabilidades específicas para con los sistemas educativos, responsabilidades de promoción y fortalecimiento de la innovación dentro del sistema, como así también el deber de aportar al conocimiento necesario sobre su funcionamiento (incluida la capacitación y perfeccionamiento de los docentes en actividad). Por otro lado, la formación docente requiere que se logren los conocimientos y actitudes que devienen de la práctica informada y sistemática de los métodos científicos. Dos finalidades “como parte del sistema educativo público, como insumo para programar capacitación, innovaciones y como elemento formador de los formadores” (cuadernillo investigación, 1998: 5y6).

Ahora bien, parece claro, siguiendo a Bernstein, que los distintos contextos de producción, utilización y reproducción del conocimiento son difícilmente integrables y consecuentemente condicionan la forma diferente de adquisición y utilización del conocimiento de las personas que en ellos se mueven.

El contexto de producción, que se ubica en las disciplinas científicas, en las producciones artísticas, en la reflexión filosófica, utiliza el conocimiento y las estrategias más

depuradas públicamente a lo largo de la historia; “se encuentra saturado de proposiciones, experimentaciones, evaluaciones y rectificaciones en virtud del contraste público y permanente de investigaciones que se formulan en términos cada vez más abstractos” (Pérez Gómez 1997:263).

Por el contrario, el contexto de utilización cotidiano del conocimiento, aparte de lo académico, está guiado por intereses pragmáticos, de utilidad a corto plazo y para interactuar en los problemas cotidianos adaptándose a todo tipo de contextos que se presentan mezclados en la vida social. Así, entonces, la cultura experiencial del docente, como cualquier ciudadano, se nutre de guiones, teorías implícitas, estrategias no suficientemente teorizadas, criticadas y explicadas, pero que se han mostrado eficaces en los contextos concretos de la práctica en función de los intereses particulares de los individuos o grupos sociales y que no siempre coinciden con las preocupaciones por la verdad, la bondad y la belleza del conocimiento de la cultura de las comunidades científicas.

Y, por último, el contexto pedagógico de reproducción, ámbito mediador, cuyos propósitos explícitos e implícitos se confunden en función de intereses políticos, económicos y sociales de cada comunidad en cada época.

La capacitación como contexto de reproducción implicaría pensarla en términos de sus posibilidades para provocar la adquisición, revisión de conocimientos científicos, de modo que sustituyan o permitan revisar los insuficientes y distorsionados, aunque puedan ser eficaces, conocimientos de la cultura docente.

Como plantea Bernstein, el contexto pedagógico reproductor, define en cada comunidad lo que se considera social y epistemológicamente legítimo. No importa la distancia real entre los que producen el conocimiento y quienes lo reproducen, frecuentemente el conocimiento legítimo, para la mayoría de los individuos de las sociedades escolarizadas, es el conocimiento que se reproduce en el sistema educativo y es una compleja mezcla del conocimiento del discurso pedagógico oficial y las interpretaciones autónomas o subordinadas de los docentes. La importancia del contexto reproductor queda adherida a su capacidad para definir la legitimidad del conocimiento o de institucionalizarlo como legítimo.

Ahora bien, una mirada que excede el carácter reproductor nos permitiría pensar la capacitación como ámbito que se direcciona desde la reproducción hacia la recreación. En este sentido como plantea Pérez Gómez, el carácter ecológico y sistémico de la cultura educativa adquiere especial significado al momento de actualizar las conexiones entre los contextos de producción, utilización y reproducción del conocimiento para promover el enriquecimiento de los modos de representación y de actuación de cada individuo. Provocar la reconstrucción consciente de la cultura intuitiva y experiencial, promover procesos creadores, constructivos y por tanto intencionales pero siempre imprevisibles, promover la transición progresiva a la cultura crítica del pensamiento más elaborado, fomentar la innovación creadora; se prefiguran como fundamentos de una capacitación como contexto ya no de reproducción sino de recreación del conocimiento. Se trata de la posibilidad del ser humano, no sólo de conocer lo real sino de reformular subjetivamente lo real, de establecer relaciones inéditas y asociaciones inexistentes, de proponer nuevos sistemas de relaciones entre objetos de conocimiento. Contrariamente la desconfianza en las competencias profesionales del docente, la resistencia a delegar el control en instancias sociales relativamente autónomas, la imposibilidad individual y grupal de ejercer reflexiva y cooperativamente su autonomía, aparecen como obstáculos definitivos a la hora de pensar en cambios, en mejora de las prácticas, en modificaciones de estrategias educativas.

En consecuencia, el planteo pasaría por reconstruir cuál fue la concepción presente en la capacitación, si la concepción pasó por posicionar la capacitación como una instancia de desarrollo de la autonomía personal, de fomento de la experimentación reflexiva de alternativas, si se generaron instancias de utilización, de reproducción, de recreación del conocimiento.

Una segunda dimensión en el análisis de la función de capacitación en los I.F.D, surge al incluirla en un proceso permanente que otorgaría posibilidades de promover relaciones entre la formación inicial y la formación permanente. Profundizar conocimientos, completar aspectos de la formación de grado, incrementar niveles de profesionalización, promover cambios educativos.

Es claro que las posibilidades de cambio necesitan interpretarse considerando el marco contextual dominante y que la gran paradoja en la que los sistemas educativos se encuentran inmersos está dada por la profunda ineficacia de los cambios impuestos sin la voluntad y la convicción de los agentes involucrados, que no puede suponer incremento de calidad, desarrollo individual e institucional, sino la modificación superficial de las formas, rutinas o lenguajes que terminan cumpliendo con el precepto de "que todo cambie para que todo siga igual" (Pérez Gómez, 1998:143). La proliferación de cambios en cascada en el sistema educativo, nada dice de la bondad educativa de los mismos, en todo caso puede señalar una modificación o incremento burocrático de la actividad docente y organizativa pero el perfeccionamiento de la búsqueda de calidad en relación con los valores educativos, quedará siempre como una opción voluntaria y personal.

Decíamos que para avanzar en la comprensión de cuestiones educativas es necesario considerar el contexto, develar las razones y discursos en que se apoyan. Tanto las políticas educativas como las modas pedagógicas, están atravesadas por discursos, intereses generados, y compartidos por otras esferas de la vida económica y social. En este sentido, siguiendo el análisis propuesto por Jurjo Torres, acordamos que en la década de los 60, las comparaciones de la escuela con la fábrica eran frecuentes. Y, si la crisis en los modelos de producción y distribución de corte capitalista se fue resolviendo, poco a poco, en un primer momento, por la aplicación de principios de corte taylorista y fordista y posteriormente con la generación de nuevas fórmulas como el toyotismo, es previsible pensar que algo semejante pudo estar ocurriendo en los sistemas educativos.

Cada modelo de producción y distribución requiere personas con unas determinadas capacidades, conocimientos, habilidades y valores, algo en lo que los sistemas educativos tienen mucho que decir. En la década de los 80, fuertes críticas del mundo empresarial a las instituciones escolares y especialmente a la formación profesional devinieron en la necesidad de llevar a cabo reformas de sistemas educativos para poder preparar a los futuros trabajadores, acomodándose a las nuevas filosofías económicas. Numerosas propuestas pedagógicas, que también en la actualidad están contribuyendo a la flexibilización de los mercados laborales, cobran sentido si se considera esta independencia entre las esferas económica y educativa. Conceptos y propuestas como las de "descentralización", "autonomía de los centros", "flexibilidad en los programas educativos", "trabajo en equipo", "evaluación nacional de la calidad", etc, tienen su correspondencia en la descentralización de las grandes corporaciones industriales, la autonomía relativa de cada una de las fábricas, la flexibilidad organizativa para adaptarse a la variabilidad de los mercados y consumidores, las estrategias de mejora reproductiva basada en los círculos de calidad, la evaluación y suspensión central para controlar la validez.

Al igual que en la filosofía Toyotista, en la que se exalta notablemente la figura del trabajador, también en educación van a ser unánimes los discursos acerca de la impor-

tancia decisiva del colectivo docente, se asume que, sin cooperación, ningún cambio educativo podrá llegar a buen término, que sin el compromiso docente no se puede pensar en la calidad de los procesos educativos. Pero en el fondo, puede que lo que se pretenda sea circunscribir el ámbito de la discusión y la reflexión docente a lo metodológico y de organización de instituciones educativas, pero no al análisis crítico de los contenidos y finalidades de las acciones educativas y más general, del sistema educativo.

Del mismo modo que la revolución industrial impulsó nuevas modalidades de trabajo en las manufacturas del siglo pasado, la revolución de la calidad está originando nuevas formas de trabajo en las organizaciones de los 90. Apuesta por la calidad que se pretende asegurar, como en los países que se han elaborado "estándares de calidad" para analizar el sistema educativo, como si estuviéramos hablando de fábricas y mercados.

Es necesario destacar, sin embargo, que esta introducción de la flexibilidad curricular, autonomía de las escuelas, necesidad de mayor formación y actualización, forman parte de viejos reclamos docentes y gremiales de los sectores más progresistas. Y que, cuando el reconocimiento de estas reivindicaciones desde ámbitos políticos se va haciendo, se abren posibilidades reales de intervenir en un espacio práctico que puede ser aprovechado por todos los grupos sociales comprometidos con la educación y la sociedad, en general, para mejorar la calidad de la educación. El problema está en si ese nuevo lenguaje más progresista es real, fruto de una verdadera confianza en la participación democrática o es sólo un cambio formal de lenguajes, que llega a convertirse en un conjunto de eslóganes vacíos de contenidos.

El cuestionamiento desde esta dimensión de análisis pasaría por buscar modos de desarrollo de dinámicas de participación que lleven a democratizar las estructuras y revisar de manera crítica los contenidos o si conceptos como "enseñanza globalizada", interdisciplinariedad, participación, democracia, trabajo en grupo, comprensividad, autonomía se han mantenido más en el marco de las reducciones discursivas.

Una tercera dimensión de análisis inmediatamente vinculada a la capacitación está dada por las posibilidades de potenciar las relaciones entre la teoría y la práctica.

La separación radical entre la teoría y la práctica es una constante de la educación tradicional y academicista. La mayoría de los movimientos de renovación pedagógica han insistido en la necesidad de superar este hiato que conserva algunos rasgos sin alterarse en la educación actual. El prurito academicista y la consideración de una educación superior como refugio elitista de privilegiados, destinados en la división social del trabajo al cultivo de la inteligencia, sostienen el soterramiento del aprendizaje que se desarrolla mediante la intervención práctica en los problemas. El prestigio parece seguir depositado en las elaboraciones teóricas mientras que las aplicaciones prácticas están reservadas a los más retrasados e incompetentes. Este prurito teórico-abstracto condena a la incomprensión y a la irrelevancia de la mayoría de los contenidos que parecen tratarse como un simple pero esforzado ejercicio intelectual.

Por el contrario, la enseñanza educativa promueve la integración de la teoría y la práctica, un individuo que aprende al sumergirse en proyectos particulares y grupales de investigación e intervención en la realidad. No es necesario que prime la actividad material, es imprescindible evitar su desprecio como expresión de inferioridad de jerarquía de conocimiento. El contenido de la capacitación, como expresa A. Pérez Gómez, "como santuario de la reproducción del saber abstracto" alejado de las mediocres preocupaciones de la vida cotidiana no conduciría más que al desarrollo de un tipo de tratamiento efímero del conocimiento que produciría aprendizajes irrelevantes, sin valor en sí mismos. El valor del conocimiento legitimado por las comunidades científicas,

incluido en actualizaciones y perfeccionamientos, estaría depositado en las posibilidades que ofrezca para entender la complejidad del mundo natural y social, su génesis histórica y su configuración actual. Esta potencialidad, excede al simple conocimiento teórico ya que hace referencia a la necesidad de que los conocimientos manifiesten una dimensión técnico aplicada, que capacite al individuo para intervenir activamente en su mundo.

Shirley Grundy, al recuperar la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Jürgen Habermas, analiza implicaciones en la relación entre la teoría y la práctica, en las racionalidades informadas por intereses cognitivos técnicos, prácticos y emancipatorios.

El interés técnico supone una relación jerárquica entre teoría y práctica. Las prácticas existen con el fin de dar cumplimiento a determinados planes. La buena práctica se acepta como evidencia de una teoría acertada. El saber es objetivo, limitado, externo, universal, ahistórico, se expresa en un lenguaje básicamente técnico, impersonal, no afectado por los valores, el saber es una magnitud cuantificable y mensurable.

El interés práctico considera que el saber no es conocimiento proposicional abstracto, sino el que se basa en la razón humana. Su preocupación fundamental está en la construcción de significados, las prescripciones son consideradas como un texto más que necesita ser interpretado, el conocimiento es convertido en personal por medio del razonamiento y la experiencia. La orientación e integración del conocimiento es de tipo holística, en vez de fragmentaria y específica del tema, como en la racionalidad técnica. La importancia radica en la interpretación y el ejercicio del juicio basado en criterios morales relativos al bien, no sólo desde el punto de vista cognitivo. Parte de considerar la provisionalidad del conocimiento.

En el interés crítico, la relación entre la teoría y la práctica, queda resuelta en la praxis, concepto fundamental, cuyos elementos constitutivos son la acción y la reflexión. La praxis no supone una relación rectilínea entre teoría y práctica, ni supone que la primera determina la última, se trata de un cambio de relación reflexiva en la que cada uno construye a la otra. Dice Freire que el acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción, construyendo significados que no son absolutos, se construyen socialmente.

En consecuencia, el análisis desde esta dimensión queda planteado en términos de las posibilidades de indagar sobre diferentes implicaciones en las relaciones entre la teoría y la práctica desarrolladas en las capacitaciones.

El cuarto aspecto a considerar en este análisis surge al posicionar la capacitación como campo para potenciar vinculaciones entre lo que Pérez Gómez denomina en su análisis de la escuela como encrucijada de culturas, la cultura crítica y la cultura académica. "Entendemos por cultura crítica, alta cultura o cultura intelectual el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia" (Pérez Gómez, 1998:19). Es un saber destacado por el contraste y el escrutinio público y sistemático, por la crítica y reformulación permanente, que se aloja en las disciplinas científicas, en las producciones artísticas y literarias, en la especulación y reflexión filosófica, en la narración histórica. Esta cultura crítica evoluciona y se transforma a lo largo del tiempo y es diferente para los diferentes grupos humanos.

Cultura académica es la selección de contenidos de la cultura pública, el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar, se concreta en el currículo que se trabaja en la escuela desde su más amplia acepción: desde currículo como transmisión de contenidos disciplinares seleccionados desde fuera de la

escuela, desagregados de las disciplinas científicas y culturales y organizados en pautas didácticas al currículum como construcción ad hoc y elaboración compartida en el trabajo escolar por docentes y estudiantes. "La cultura académica es la selección destacada de la cultura crítica", cuyo grado de abstracción y complejidad excede las posibilidades de aprendizaje intuitivo de la vida cotidiana.

El interrogante cae sobre la virtualidad de la cultura académica, como recorte de saber de la cultura crítica, para provocar aprendizaje relevante, y la transposición progresiva a la cultura crítica del pensamiento más elaborado. Puede entonces formularse una pregunta que le otorga valor agregado al planteamiento de las relaciones entre la cultura crítica y la cultura académica: qué es aquello que, en el sistema didáctico (docente, alumno y un saber didáctico), se coloca bajo el rótulo del saber? ¿Qué relación se establece entre el "saber enseñado" y el "saber sabio", el de los científicos? Génesis, filiaciones, legitimidades, abren el debate.

El concepto de transposición didáctica, propuesto por Chevallard, en tanto remite al paso del saber erudito al saber enseñado, y por tanto a la eventual e inevitable distancia que los separa, se traduce en una herramienta que permite reflexionar, tomar distancia, cuestionar las evidencias, desprenderse de las familiaridades engañosas con los objetos de estudio, en una palabra, "lo que permite ejercer su vigilancia epistemológica" (Chevallard, 1991:16). El saber como es enseñado es necesariamente distinto del saber designado inicialmente como el que debe ser enseñado, el saber a enseñar. El saber que produce la transposición didáctica será así un saber exiliado de sus orígenes y alejado de su producción histórica en el entorno del saber sabio, legitimándose, en tanto saber enseñado, como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar, y no legitimándose mediante el recurso a la autoridad de un productor, cualquiera que fuere. Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto y van a permitirle afirmar su adecuación con el proyecto que lo justifica y que lo explicita.

El planteo concretamente nos remite en este sentido a la capacitación como ámbito de posibilidades de establecer conexiones entre el saber y lo que se filtra del saber como saber a enseñar y posteriormente como saber enseñado, las posibilidades de tomar distancia con el saber propuesto, de explicitar distancias con el contexto de origen, de conocer elementos en la elaboración histórica, de identificar desde los recortes políticos y las prescripciones sociales los saltos adaptativos, incluso los previos a los que pueden analizarse como propios del contexto educativo donde se desarrolla la capacitación.

Una última dimensión de análisis queda delimitada al considerar la capacitación como ámbito para promover vinculaciones entre la formación disciplinar y la formación pedagógica. Bernstein propone para analizar las características y virtualidades de una propuesta curricular el concepto de clasificación. Se refiere al grado en que se mantienen los límites entre contenidos, es decir, el grado de aislamiento o comunicación. "Un grado elevado de aislamiento constituye una clasificación fuerte que provoca una propuesta curricular de tipo colección o de tipo enciclopédico, donde lo que prima es la lógica de la disciplina y la secuencia de enseñanza que marca la propia sintaxis de la estructura disciplinar, sin referencia a las complejidades y multidimensiones de los problemas reales en los que dichos conocimientos pudieran intervenir en la vida cotidiana". (Pérez Gómez, 1997: 269). Un grado reducido de aislamiento entre ámbitos del conocimiento implica una clasificación débil que se manifiesta en proyectos curriculares integrados en los que la comunicación y la transferencia entre campos disciplinares se presenta en función a la multidimensionalidad de los problemas reales en torno de

los cuales se estructura y se organiza la propuesta de contenido.

Así una propuesta “colección” se organiza tomando como prioridad la lógica de las disciplinas y la separación entre ellas, y una propuesta “integrada” toma como prioridad la naturaleza de los problemas. Ahora bien, si la estructura lógica del conocimiento científico es el criterio fundamental de organización del contenido difícilmente se pueda provocar aprendizajes relevantes. En la ciencia y en la educación esta perspectiva ha devenido tanto en el progreso de cada parcela científica como en el aislamiento y la desconexión de los especialistas, en la excesiva fragmentación e incomunicación. Si bien las secuencias lógicas de las disciplinas pueden estar presentes en el pensamiento del que enseña esta dinámica ha sido explícitamente cuestionada por científicos y pedagogos bajo el argumento por el cual el desarrollo aislado e independiente ha conducido al fraccionamiento excesivo del conocimiento y el desconocimiento de la realidad como conjuntos de totalidades y sistemas. Si la realidad se presenta en torno a problemas situacionales de carácter ecológico, en los que intervienen variables de distintos campos, su comprensión más acabada requerirá respetar este carácter interdisciplinario, penetrando progresivamente las complejidades de diferentes conocimientos disciplinarios en la medida en que crezcan en niveles de dificultad.

La integración se presenta como una necesidad de superar lo que Bernstein denomina currículum enciclopédico en forma de un currículum integrado, en el que se atiende principalmente a los procesos y donde se consideran los resultados como estados provisionales de esos procesos evolutivos interdisciplinarios.

Desde estas dimensiones de análisis es que abordamos el trabajo y desde las cuales intentamos organizar el trazado de estados provisionales en relación a la función de capacitación docente en los IFD de la provincia de La Pampa.

Para el análisis

Iniciamos el análisis de la función de capacitación de manera cuantitativa, aunque pensando en el tipo de temáticas abordadas, basándonos en información contenida los Cuadernillos de Relevamiento Anual de la Red Federal de Información Educativa de la Dirección Nacional de Informática y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), considerando las cohortes 2000 a 2004 inclusive; la Publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa: “Capacitación Docente: Evaluación – Institucionalización – Socialización – Innovación – Mejora – Profesionalización – Período 2000 – 2003 publicada en diciembre de 2003 y algo de 2004.

En aquellos cuadernillos ya estaba pre-configurada una clasificación del tipo de temática ofrecida por cada institución. Nosotros respetamos el lugar dentro de la clasificación en que cada instituto había incluido sus capacitaciones y completamos esa taxonomía con alguna categoría cuando se trataba de cursos no encuadrables en los tópicos allí planteados.

A partir de la información registrada en los cuadernillos de DINIECE, reorganizado y acotado a las instituciones de formación docente, y basándonos en la categorización de tipos de temáticas que proponen con alguna modificación introducida por nosotros, podemos resumir:

Tipo de temática:

- Gestión Institucional (1)
- Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel (2)
- Currículum (3)
- Psicología del aprendizaje (4)
- Temáticas socio comunitarias (5)

- Política educativa (6)
- Didáctica general (7)
- Didáctica específica (8)
- Valores (9)
- Otros: (10)

Año 2000

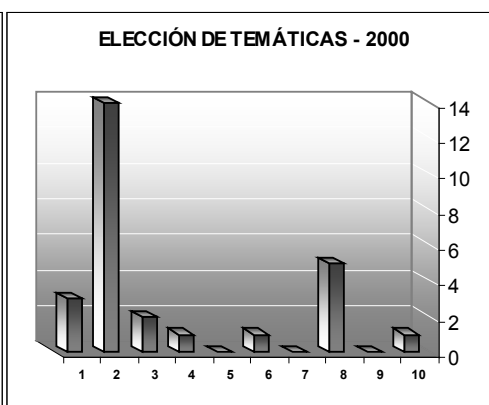
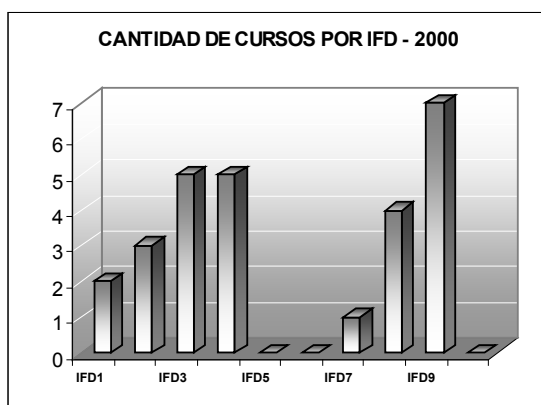
Del registro de los cuadernillos de DINIECE, de 10 Institutos de Formación Docente se pueden contabilizar 27 cursos de capacitación ofrecidos.

Tipo de temática Instituto	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Total
	IFD1(3f)P	1	3				1		2		
IFD2(3f) P	1	2									3
IFD3(2f) P											0
IFD4(2 f) E	1	1	1					2			5
IFD5(2f) E											0
IFD6(f 3) E											0
IFD7(3f) E										1	1
IFD8(3f) P		3	1								4
IFD9(3fu)E		5		1				1			7
IFD10(3 f)E											0
Totales	3	14	2	1	0	1	0	5	0	1	27

↓
Aprox. 52%

↓
Aprox. 18%

"IFD10(3f)E" significa que es el décimo Instituto de Formación Docente protocolado, es de tres funciones y estatal
 "IFD3(2f) P" significa que es el tercer Instituto de Formación Docente protocolado, es de dos funciones y privado



La cantidad de cursos de capacitación en relación a la cantidad de instituciones podría sugerir un promedio de casi 3 cursos de capacitación por año y por institución. Sin embargo, entre el IFD1, el IFD9, el IFD8 y el IFD4 concentran alrededor del 85% de los cursos ofrecidos. Es necesario aclarar que los Institutos IFD1, IFD2, IFD6, IFD7, IFD8 y

IFD9 han acreditado para desempeñar las tres funciones: formación inicial, capacitación e investigación; mientras que los Institutos 3, 4 y 5 sólo para desarrollar las dos últimas funciones mencionadas. Es decir 4 institutos (3 de tres funciones y uno de dos funciones) que concentran el 80% de la capacitación ofrecida y de los 6 restantes la mayoría casi sin desarrollar acciones de capacitación.

Cabe aclarar que aquí estamos considerando diferentes formatos y cargas horarias pero excluyendo Postítulos y Capacitaciones Docentes para graduados no docentes, que ameritan consideraciones particulares.

De la tabla podemos observar también, con respecto a las temáticas alrededor de las cuales se trabajó, que el 52% de los cursos se localizan en los Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel. De ellos, el 36% corresponde a campos de las Artes Visuales, el 14% refieren a la Informática, el 21% son de Educación Física, hay 1 curso de Lengua.

Entre el tipo de temática 2 (Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel) y 8 (con menor presencia las Didácticas específicas), está concentrado el 70% de las temáticas ofrecidas.

Es interesante también observar las áreas 5, 7 y 9 (temáticas socio comunitarias, didáctica general y valores, respectivamente), en términos de ausencias.

Paralelamente, se puede extraer de los registros oficiales de 2000, que en este año se registraron 244 acciones de capacitación organizadas por el Ministerio de Cultura y Educación; y 84 cursos gestionados por otras Instituciones y avaladas por el Área de Capacitación y Perfeccionamiento de la Subsecretaría de Coordinación del mismo Ministerio, entre las que se incluyen algunas de las recuperadas por nosotros en la tabla. (Esto es: algunas de las que figuran en nuestras tablas son parte de las acciones "organizadas por otras Instituciones", pero en la documentación de DINIECE los Institutos registraron otras más).

La denominación: "otras Instituciones que compartieron con el Ministerio de Cultura y Educación el desarrollo de las acciones de capacitación" incluye instituciones educativas provinciales de diferentes niveles y modalidades; instituciones intermedias como bibliotecas, asociaciones culturales, cooperativas, fundaciones, consejos de profesionales; otras instituciones gubernamentales como municipalidades, direcciones, equipos interministeriales, subsecretarías; sindicatos; universidades.

Según esta información del ministerio provincial, aproximadamente, 15 de 84 cursos (18%), desarrollados por otras Instituciones y avalados por el Ministerio, son de Institutos terciarios de Formación Docente de la Red.

Año 2001

Del registro de 11 Institutos de Formación Docente se pueden contabilizar 32 cursos de capacitación ofrecidos.

Tipo de temática:

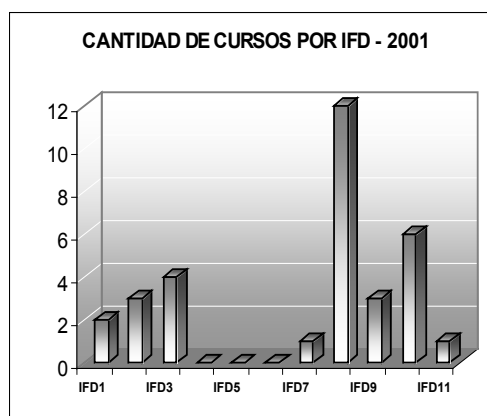
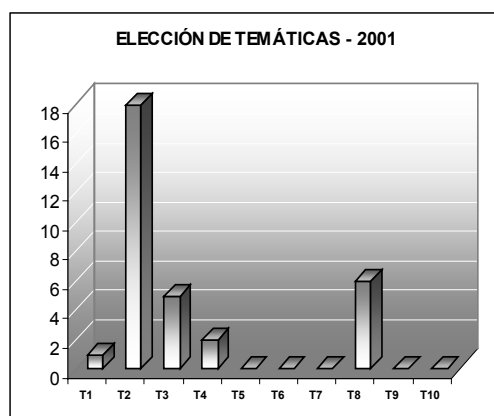
- Gestión Institucional (1)
- Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel (2)
- Currículum (3)
- Psicología del aprendizaje (4)
- Temáticas socio comunitarias (5)
- Política educativa (6)
- Didáctica general (7)
- Didáctica específica (8)
- Valores (9)
- Otros: (10)

Tipo de temática Instituto	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Total
IFD1(3f)P		1	1								2
IFD2(3f) P	1	2									3
IFD3(2f) P		3						1			4
IFD4(2 f) E											0
IFD5(2f) E											0
IFD6(f 3) E											0
IFD7(3f) E								1			1
IFD8(3f) P		4	4	2				2			12
IFD9(3fu)E		2						1			3
IFD10(3 f)E		6									6
IFD11(3 f)E								1			1
Totales	1	18	5	2	0	0	0	6	0	0	32

56%

16%

19%



La cantidad de cursos de capacitación en relación a la cantidad de instituciones en este año promediaría también los casi 3 cursos de capacitación por año y por institución. Pero hay una institución, el IFD8, que se destaca con el 37% de los cursos ofrecidos y entre el IFD8 y el IFD10 (ambos de tres funciones), concentran alrededor del 56% de los cursos ofrecidos.

De la tabla podemos observar también, con respecto a las temáticas que el 56% de los cursos se ubican en el tipo de temática 2 de los Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel. De ellos, el 44% está relacionado con las Artes, el 11% refieren a la Informática, el 28% son contenidos básicos en Problemáticas Educativas.

En este caso, entre el tipo de temática 2 (Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel), 3 (cuestiones Curriculares) y 8 (Didácticas específicas) se reúne el 90% de las temáticas ofrecidas por los IFD.

Las áreas correspondientes a las temáticas 5, 6, 7, 9 y 10; temáticas socio comunitarias, política educativa, didáctica general y valores, están ausentes.

Volviendo a los registros oficiales de 2001, en este año se registraron 159 acciones

de capacitación organizadas por el Ministerio de Cultura y Educación; y 63 cursos gestionados por otras Instituciones y avaladas por el Área de Capacitación y Perfeccionamiento de la Subsecretaría de Coordinación del mismo Ministerio. Idéntica aclaración a la realizada para el año 2000 corresponde a 2001, esto es: algunas de las que figuran en nuestras tablas son parte de las acciones "organizadas por otras Instituciones", pero en la documentación de DINIECE los Institutos registraron esas, comunes a los dos registros, y otras más.

Según esta información oficial provincial, aproximadamente, 11 de 63 cursos (17%), desarrollados por otras Instituciones y avalados por el Ministerio, son de Institutos terciarios de Formación Docente de la Red.

Año 2002

Del registro de DINIECE, de 10 Institutos de Formación Docente se pueden contabilizar 32 cursos de capacitación ofrecidos.

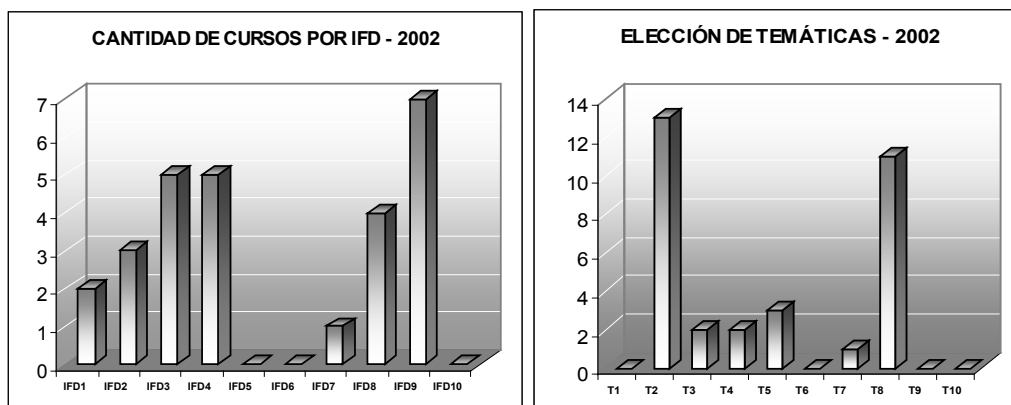
Tipo de temática:

- Gestión Institucional (1)
- Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel (2)
- Currículum (3)
- Psicología del aprendizaje (4)
- Temáticas socio comunitarias (5)
- Política educativa (6)
- Didáctica general (7)
- Didáctica específica (8)
- Valores (9)
- Otros: (10)

Tipo de temática Instituto	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Total
IFD1(3f)P		1									1
IFD2(3f) P		2			1						3
IFD3(2f) P				1				2			3
IFD4(2 f) E			2	1				2			5
IFD5(2f) E		1					1				2
IFD6(f 3) E								1			1
IFD7(3f) E								2			2
IFD8(3f) P					1			3			4
IFD9(3fu)E		3			1			1			5
IFD10(3 f)E		6									6
Totales	0	13	2	2	3	0	1	11	0	0	32

↓
41%

↓
34%



La cantidad de cursos de capacitación en relación a la cantidad de instituciones en este año daría un promedio de algo más de 3 cursos de capacitación por año y por institución. Y aunque esto no es una regularidad, se puede observar en la última tabla que, en este año, la cantidad de acciones de capacitación por instituto está distribuida de manera más homogénea. No aparecen instituciones que destaquen en cuanto a las cantidades de cursos ofrecidos por los IFD.

De la tabla también podemos observar, con respecto a las temáticas, una polarización en las zonas 2 y 8, esto es, Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel y Didácticas específicas. Entre ambas se concentra el 75% de las temáticas ofrecidas para capacitaciones. De los cursos referidos a Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel, el 69% está relacionado con las Artes. Y de los referidos a las didácticas, el 27% en Matemática, el 45% en Lengua y el 18% en Ciencias Sociales. Ausentes las Ciencias Naturales.

Aparecen en la escena las temáticas de tipo 5, temáticas socio comunitarias. Siguen ausentes temáticas del tipo 1, 6, 9 y 10: gestión institucional, política educativa y valores, respectivamente.

De los registros del Ministerio de Educación de la provincia para el año 2002, se pueden extraer 125 acciones de capacitación organizadas por el Ministerio de Cultura y Educación; y 66 cursos gestionados por otras Instituciones y avaladas por el Área de Capacitación y Perfeccionamiento de la Subsecretaría de Coordinación del mismo Ministerio, entre las que se incluyen algunas de las recuperadas por nosotros en la tabla, como capacitaciones ofrecidas por los IFD. Según esta información, 7 de 66 cursos (11%), desarrollados por otras Instituciones y avalados por el Ministerio, son de Institutos terciarios de Formación Docente de la Red, lo cual representa un 3,7% del total de cursos acreditados por la Provincia.

Año 2003

Del registro de DINIECE de 11 Institutos de Formación Docente se pueden contabilizar 52 cursos de capacitación ofrecidos.

Tipo de temática:

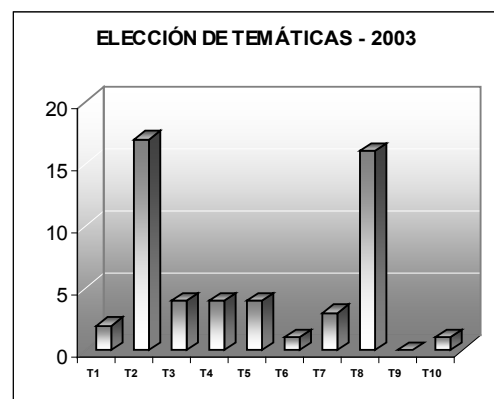
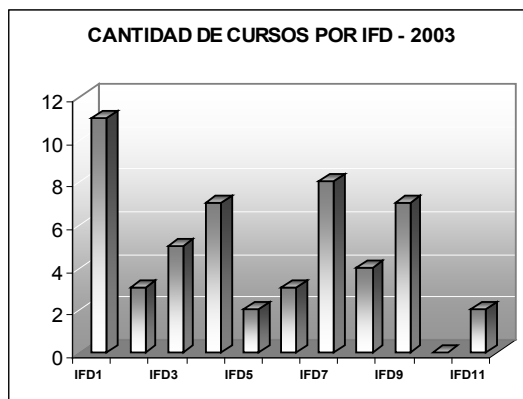
- Gestión Institucional (1)
- Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel (2)
- Currículum (3)
- Psicología del aprendizaje (4)
- Temáticas socio comunitarias (5)

Política educativa (6)
 Didáctica general (7)
 Didáctica específica (8)
 Valores (9)
 Otros: (10)

Tipo de temática \ Instituto	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Total
IFD1(3f)P		3	3	1	2			2			11
IFD2(3f) P	2					1					3
IFD3(2f) P				2			1	1		1	5
IFD4(2 f) E				1	1		1	4			7
IFD5(2f) E							1	1			2
IFD6(f 3) E			1					2			3
IFD7(3f) E		4						4			8
IFD8(3f) P		2			1			1			4
IFD9(3fu)E		6						1			7
IFD10(3 f)E											0
IFD11(3 f)E		2									2
Totales	2	17	4	4	4	1	3	16	0	1	52

33%

31%



La relación entre la cantidad de cursos de capacitación y la cantidad de instituciones arrojaría en este año un promedio que se aproxima a los 5 cursos de capacitación por año y por institución, lo cual indicaría un claro aumento con respecto a años anteriores. Los institutos que concentran las cantidades son el IFD1 (3 funciones), el IFD4 (2 funciones), el IFD7 (3 funciones) y el IFD9 (3 funciones), con alrededor del 63% de los cursos ofrecidos.

Con respecto a las temáticas alrededor de las cuales se trabajó, el 33% de los cursos se localizan en los Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel.

Nuevamente polarizado entre el tipo de temática 2 (Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel) y 8 (Didácticas específicas), está concentrado el 63% de las temáticas ofrecidas.

De los registros del Ministerio de Educación de la provincia para el año 2003, se pueden contabilizar 159 acciones de capacitación organizadas por el Ministerio de Cultura y Educación; y 52 cursos gestionados por otras Instituciones y avaladas por el Área de Capacitación y Perfeccionamiento de la Subsecretaría de Coordinación del mismo Ministerio. Las 34 capacitaciones registradas ofrecidas por los IFD están en este caso incluidas dentro de las primeras acciones mencionadas. Según esta fuente de información entonces, 34 de 211 cursos (16%) acreditados por la Provincia son de Institutos de Formación Docente de la Red.

Año 2004

Del registro de DINIECE se pueden contabilizar 46 cursos de capacitación ofrecidos por 9 de los 11 Institutos de Formación Docente.

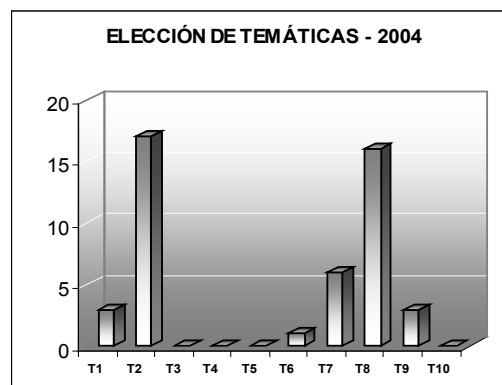
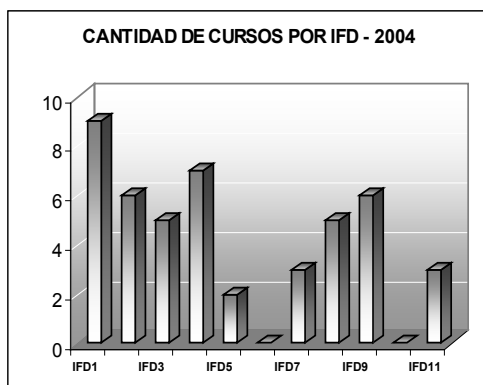
Tipo de temática:

- Gestión Institucional (1)
- Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel (2)
- Currículum (3)
- Psicología del aprendizaje (4)
- Temáticas socio comunitarias (5)
- Política educativa (6)
- Didáctica general (7)
- Didáctica específica (8)
- Valores (9)
- Otros: (10)

Tipo de temática Instituto	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Total
IFD1(3f)P		5					1	3			9
IFD2(3f) P	1	3						2			6
IFD3(2f) P								2	3		5
IFD4(2 f) E		1					2	4			7
IFD5(2f) E							1	1			2
IFD6(f 3) E											0
IFD7(3f) E							2	1			3
IFD8(3f) P	2							3			5
IFD9(3fu)E		5				1					6
IFD10(3 f)E											0
IFD11(3 f)E		3									3
Totales	3	17	0	0	0	1	6	16	3	0	46

↓
37%

↓
35%



La relación entre la cantidad de cursos de capacitación y la cantidad de instituciones permite, para este año, calcular un promedio que se aproxima a los 5 cursos de capacitación por año y por institución. La distribución de las cantidades queda trazada así: entre IFD1 (3 funciones), IFD2 (3 funciones), IFD3 (2 funciones), IFD4 (2 funciones), IFD8 (3 funciones) e IFD9 (3 funciones) se distribuye el 83% de los cursos ofrecidos. Los cinco institutos restantes, casi ausentes en la capacitación.

Con respecto a las temáticas alrededor de las cuales se trabajó, el 37% de los cursos se focalizan en los Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel y el 35% en temáticas relativas a las Didácticas específicas.

Las frecuencias entre el tipo de temática 2 (Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel), 8 (Didácticas específicas) y 7 (Didáctica General), concentran el 85% de las temáticas ofrecidas.

De los registros del Ministerio de Educación de la provincia para el año 2004, se pueden contabilizar 46 acciones de capacitación organizadas por el Ministerio de Cultura y Educación; 50 cursos gestionados por otras Instituciones y avaladas por el Área de Capacitación y Perfeccionamiento de la Subsecretaría de Coordinación del mismo Ministerio y 37 capacitaciones ofrecidas por los IFD. Según esta fuente de información entonces, 37 de los 133 cursos (28%) acreditados por la Provincia son de Institutos de Formación Docente de la Red.

Quedan, entonces, expresadas en la siguiente tabla algunas cantidades que caracterizan numéricamente el período 2000 – 2004:

Año	Cursos de IFD - Ministerio	Total de Cursos aprobados - Ministerio	Proporción (%) de cursos de IFD/ cursos aprobados por Ministerio	Áreas temáticas concentradoras - DINIECE	Cursos de IFD - DINIECE	IFD que concentran la capacitación
2000	15	328	4,6%	2 Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel	27	IFD1, IFD4, IFD8, IFD9
2001	11	222	5%	2 Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel	32	IFD8 y IFD10
2002	7	191	3,6%	2 y 8 Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel - Didácticas específicas	32	-----

2003	34	211	16%	2 y 8 Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel - Didácticas específicas	52	IFD1, IFD4, IFD7, IFD9
2004	37	133	28%	2 y 8 Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel - Didácticas específicas	46	IFD1, IFD2, IFD4, IFD9

Es claro, independientemente de este rastreo cuantitativo, que hay cursos no comparables a nivel de significatividad, cantidad de docentes que lo hicieron, importancia otorgada en las temáticas en los currícula vigentes, motivos de selección del tipo de temática.

A partir de aquí, en este intento de comprensión, nos motiva la necesidad de analizar cualitativamente del desarrollo de la función de capacitación en los IFD de la provincia de La Pampa.

Un primer acercamiento a lo cualitativo se fundamenta en el análisis de las entrevistas realizadas a docentes que han realizado cursos de capacitación entre el 2000 y el 2004. En esta primera etapa, sólo por la accesibilidad, se trata de docentes, capacitadores, docentes/alumnos y/o directivos de Institutos en los que se han desarrollado cursos, de la ciudad de Santa Rosa.

De lo expresado en esas entrevistas podemos citar:

- Las razones por las cuales los docentes se decidieron a realizar esos cursos se sitúan en el plano de lo académico (estrategias no vistas en la carrera, actualización en temáticas particulares, nuevas metodologías) en el casi 50% de los entrevistados, en el plano de lo vincular (trabajar en grupo, socializar, compartir) en el 30% y en el de lo económico – laboral (puntaje, mejorar trabajos) en última instancia (17%).

- Al momento de mencionar dos elementos (condiciones, características, particularidades) “positivos” recuperados de las capacitaciones, alrededor de la mitad de los protocolos de entrevista registran como positiva la vinculación con los colegas, el intercambio de vivencias, experiencias, la socialización para tener seguridad, sentirse con apoyo de sus pares en el trabajo. Desde los motivos por los cuales se realizaron las capacitaciones a los aspectos positivos que luego se recuperaron de esos cursos, aparece con frecuencias porcentuales elevadas este elemento que podríamos denominar “cuestiones vinculares” como un refuerzo entre las expectativas, necesidades o percepciones de los docentes.

- Paralelamente, ante el planteo de, para qué habían resultado útiles las capacitaciones realizadas, el 60% de las expresiones hacía referencia a las posibilidades de aplicarlo en el trabajo diario en el aula y al refuerzo de aspectos teóricos. Un 26% expresó que no le aportó nada y un 13 % declaró la utilidad para acceder a mejores cargos. (protocolos ítem 3)

- Con respecto a los modos en que el contenido teórico de las capacitaciones se puede relacionar con los problemas educativos (fracaso escolar, repitencia, conflictos, problemáticas de las disciplinas particulares), las respuestas pasaron desde la consideración de que “siempre se puede aplicar algo” (Prot ítem 6), por “lo teórico permite revisar la práctica”, “construir estrategias de intervención”, “analizar los contextos actuales” en más de la mitad de las entrevistas, a “no hubo aportes teóricos” en la tercera parte de las respuestas.

- Una cuestión significativa se produce ante el planteo de la inclusión y tratamiento de los siguientes términos en las capacitaciones: cambio educativo, reforma educativa, ley federal, relación educación – sociedad, educación – política, educación – economía,

flexibilización de mercados laborales, descentralización, flexibilidad de programas, evaluación de la calidad, compromiso docente, democratizaron de las estructuras. Los entrevistados capacitadores declaran haber incluido muchos de esos términos y siempre en relación al desarrollo, a la autonomía docente, a la flexibilización de lo prescripto. Los docentes/alumnos sólo señalan que “se habló de ello”, que “no recuerdan” o que la inclusión de esos términos en un curso “no los incluía” a ellos como docentes, la habían planteado los capacitadores (P4), “son modas y están presentes como en cualquier texto” (ver P16). Nos permite pensar en una percepción de los docentes/alumnos de un tratamiento a lo sumo formal pero no en dirección al debate de significados.

- En uno de los puntos de la entrevista, se intentaba armar un perfil, una caracterización desde las experiencias particulares de las acciones de capacitación, en términos de: reproductoras o generadoras de innovaciones, abiertas/divergentes o convergentes, de participación activa o pasiva, de profundización de contenidos/de construcción de contenidos nuevos/sin tratamiento conceptual, teóricas o prácticas, profesionalizantes o de mejora de posibilidades de conseguir trabajo, vacías o con demasiados contenidos, vinculadas a los problemas concretos de la actividad docente o descontextualizadas, entre otros. Las mayores frecuencias, seguramente indicadoras de intereses de los que participaron en capacitaciones, se depositaron en la participación, luego en la relación teoría – práctica y en la vinculación – descontextualización con los problemas concretos de la actividad docente. Capacitaciones de participación activa, teórico – prácticas (no teóricas o prácticas) y vinculadas a problemas concretos fue lo seleccionado por la mayoría de los docentes.

- Señalábamos con respecto a la mención de elementos, condiciones, particularidades positivas recuperadas de las capacitaciones realizadas dos aspectos que ocuparon las prioridades señaladas por los docentes: el de mayor frecuencia, relacionado a la posibilidad de compartir vivencias, intercambiar con colegas, socializar problemáticas como fuente de apoyo y de seguridad al trabajo de aula. En segundo lugar se mencionó favorablemente el acercamiento a nuevos enfoques teóricos y la vinculación entre teoría y práctica. Con respecto a elementos que no deberían estar presentes en las capacitaciones se citó con mayor frecuencia la eliminación de la carrera por el puntaje, los costos y la carga horaria sin reconocimiento, que promueve la continuidad sólo para algunos, como también se marca que se acaben en las capacitaciones las clases tradicionales disfrazadas de metodologías creativas, los capacitadores oportunistas que no tienen capacitación y las temáticas desvinculadas de la tarea docente. Por último, en la mención de elementos que sería importante agregar, se ratifica la gratuidad, las propuestas continuas en contraposición a las acciones cortas, de mucha información y ninguna en profundidad, el planteo por la calidad, el profesionalismo de los capacitadores y la especialización por áreas y por niveles.

- Un ejemplo aparece como paradigmático de las expresiones que incluyen lo deseado y lo no deseado en el mismo protocolo de entrevista. Se trata de un docente que declara entre los elementos positivos de la capacitación el rastreo de las necesidades del docente. Acto seguido, entre los elementos que no deberían estar presentes cita: luego de preguntar, no dieron ninguna respuesta a nuestras inquietudes, sólo continuaron con lo que tenían planificado (ver P9)

Conclusiones Provisionales

- A partir de esta primera indagación cuantitativa podemos observar: de 2000 a 2004, la cantidad de cursos ofrecidos por los IFD ha crecido, llegando aproximadamente a duplicarse según la DINIECE (Dirección Nacional de Informática y Evaluación de la Cali-

dad Educativa) y a aumentar 2,5 veces tomando como fuente los registros del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa.

- En forma paralela al crecimiento de la cantidad de cursos ofrecidos por los IFD, la cantidad total de cursos aprobados por el Ministerio, según las propias publicaciones oficiales, se redujo al 40%: 328 cursos en 2000 a 133 cursos en 2004.

- En la provincia, por lo tanto, el crecimiento de la oferta de los IFD y la disminución de la cantidad total de cursos aprobados oficialmente, refuerza no sólo ese aumento en frecuencias absolutas sino también en relación a la cantidad total de cursos aprobados a nivel ministerial. Esto es, las frecuencias porcentuales han ido cambiando del orden del 5% en el 2000, para llegar a representar el 28% del total de los cursos aprobados en el año 2004.

Esto podría leerse en términos de crecimiento (en cinco años creció del 5% al 28%), en términos relativos al total de cursos (aún así no llegan a representar la tercera parte del total de cursos aprobados), en relación a las posibilidades de la educación superior para incidir en la capacitación docente, relativizarlas a los circuitos de reconocimiento oficial y luego hacer un análisis extensivo a los circuitos de capacitación privada, vinculado a otras ofertas que circulan en “el mercado educativo”.

- La elección del tipo de temáticas ha estado totalmente modalizada en los cinco años. Teniendo como base los tipos de temáticas propuestos por la DINIECE, en los que los propios Institutos encuadraban sus cursos: Gestión Institucional, Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel, Currículum, Psicología del aprendizaje, Temáticas socio comunitarias, Política educativa, Didáctica general, Didáctica específica, Valores, entre otros; se pudo rastrear que las dos categorías de mayor frecuencia en todos los años, son las correspondientes a los Contenidos Básicos de las Áreas o Nivel y a las Didácticas específicas, que concentraron alrededor del 75% de las temáticas vinculadas. Las diferencias en el tiempo están dadas por la composición de ese 75%: en los primeros años los temas básicos estaban en relación 3 a 1 con las didácticas, en los últimos años registrados se contabilizaron en relación 1 a 1, es decir en casi idénticas proporciones.

- Un cruce con lo cualitativo: entre los elementos que los docentes encuestados citan como importantes para revisar con respecto a los cursos que han realizado, está el de los temas de capacitación. Concretamente demandan que se ofrezcan cursos sobre contenidos específicos, por área y por nivel.

¿Cómo pensarlo en relación a lo expresado anteriormente? Se podría pensar como una aparente contradicción que, si se estuvieron dictando siempre cursos sobre temáticas de contenidos básicos, los docentes sigan demandando cursos sobre contenidos básicos. Recordemos que al menos hay propuestas diez áreas temáticas diferentes.

Algunas lecturas nos ayudan a conjeturar al respecto:

En 2000, los cursos sobre contenidos básicos giraron alrededor de Artes Visuales, Informática y Educación Física. Un curso fue de Lengua.

En 2001, se trataba de Artes, Informática y Problemáticas Educativas.

En 2002, el 70% de los cursos del eje temático de los contenidos básicos fue sobre cuestiones de las Artes. Con respecto a las Didácticas especiales: los de matemática ocuparon el 27%, los de Lengua el 45% y ciencias Sociales alrededor del 18%. Ausente: Ciencias Naturales.

En 2003, los cursos sobre contenidos básicos estuvieron compuestos por Arte (30%), Educación Física (17%), Lengua / Cs. Naturales / Cs Sociales (30%), Turismo e Informática. En las didácticas: Lengua, Matemática y Ciencias. Educación Física, Arte e Informática.

En 2004, contenidos básicos de las áreas de Ed. Física, Arte y Lengua.

Ausentes: matemática, ciencias sociales y ciencias naturales.

Matemática, por ejemplo, no aparece nunca en los 5 años, integrando cursos de contenidos básicos por área o nivel.

Empieza a cobrar sentido que se insista sobre la necesidad de capacitación sobre contenidos básicos. Hay áreas disciplinares que al menos por 5 años no integraron la oferta de capacitación y otras que figuran con poca trascendencia en el contexto de las acciones analizadas en este trabajo. Esas que se denominan áreas básicas en la enseñanza obligatoria.

- Ante el cuestionamiento por posibles articulaciones promovidas por las capacitaciones realizadas (item 4), la respuesta mayoritaria estuvo depositada en la posibilidad de relacionar la teoría con la práctica. En el segundo lugar estuvieron con la misma ponderación, la relación entre las funciones propias de los Institutos de nivel superior, esto es, formación inicial e investigación y la relación entre formación disciplinar y pedagógica. Ahora bien: una relación T-P que aporta señales de posicionarse en un paradigma técnico, implica una relación entre formación inicial e investigación, como señalamos desde nuestro análisis inicial, que va a plantear la capacitación como un contexto de reproducción antes que un ámbito de recreación. Y la relación entre la formación pedagógica y disciplinar como claramente fragmentadas, con el agravante de las rupturas al interior de las disciplinas también. (Ver protocolos) ¿Cómo es que se marca entonces la capacitación como un espacio para relacionar la teoría con la práctica? ¿Será solo discursivo?

- Mientras que entre las razones por las que se explicita que se ha realizado cursos de capacitación no tiene prioridad el argumento del puntaje y entre las virtualidades de esos cursos no se señala con peso la del acceso a mejores puestos de trabajo, entre los elementos "a quitar" de posibles capacitaciones futuras uno de los más indicados es el de las exigencias en relación al puntaje, las adecuaciones sólo para la certificación o la llamada "carrera por el puntaje"; tensiones cuya incidencia repercute directamente sobre las posibilidades o no de favorecer la articulación entre formación inicial y formación permanente.

- La caracterización se posicionó en capacitaciones de participación activa, teórico – prácticas (no teóricas o prácticas) y vinculadas a problemas concretos. La mención de condiciones o elementos a quitar en función de las experiencias anteriores, pasó por la eliminación de la carrera por el puntaje, los costos y la carga horaria sin reconocimiento, que sostiene el privilegio de unos pocos. Pero también se pide, y aquí hay un punto en el que salta la contradicción quizás sólo discursiva con la caracterización anterior, que se acaben en las capacitaciones las clases tradicionales disfrazadas de metodologías creativas, los capacitadores oportunistas que no tienen capacitación y las temáticas desvinculadas de la tarea docente. Y en la mención de elementos que sería importante agregar se ratifica la gratuidad, las propuestas continuas en contraposición a las acciones cortas, de mucho contenido y ninguno en profundidad, el planteo por la calidad, el profesionalismo de los capacitadores y la especialización por áreas y por niveles.

Bibliografía

Aguerrondo, Inés. 1998: Las propuestas de Transformación Docente en la Argentina, en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Chevallard, Yves. 1991: La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Aique, Capital Federal.

Grundy, S. 1989: Producto o Praxis del Currículum, Morata, Madrid.

Lucarelli, E. 1993: "Regionalización del Currículum y capacitación docente", Miño y Dávila Editores, Buenos Aires,.

Perez Gomez, Ángel. 1999: La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Morata, Madrid
Torres Santomé, Jurjo. 1991: El curruculum oculto, Madrid, Morata.

Publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa: "Capacitación Docente: Herramienta de cambio y renovación del sistema educativo" Servigraf, noviembre de 1999.

Publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa: "Capacitación Docente: Evaluación – Institucionalización – Socialización – Innovación – Mejora – Profesionalización – Período 2000 – 2003", Editorial Extra, diciembre de 2003

Cuadernillos de Relevamiento Anual de la Red Federal de Información Educativa de la Dirección Nacional de Informática y Evaluación de la Calidad Educativa: 2000 – 2004

Publicaciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa de los Congresos de Políticas Educativas.

Resolución 63/67 de Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación.



COLABORADORES

Fernando Acosta

Profesor Nacional de Educación Física (ISEF); Licenciado en Educación Física - UNLPam; Especialista en Investigación Educativa (UNCOMA); Profesor de la UNLPam; editor de la Revista La Pampa en Movimiento; Coordinador del Núcleo de Investigación (ISEF).
isefgp@generalpico.com.ar

Juan Gustavo Adam

Profesor de Arte en Música a cargo de los espacios curriculares Lenguajes Artísticos y Percepción de los Profesorados de Artes Musicales y Artes en Artes Visuales del Instituto Superior de Bellas Artes "Municipalidad de Gral. Pico". Docente de música en los niveles Primario y Secundario en Agustoni (L.P.). Integrante de grupos musicales de Rock, Tango y Folclore de su propiedad y ha publicado varios CD de su autoría.

Calle 30 N° 1045 – Gral. Pico, La Pampa
2302- 15485944
gustavoadam@hotmail.com

María de los Ángeles Bernal

Profesora en Ciencias de la Educación. Master en Evaluación. Master en Dirección y Gestión de Centros Educativos. Especialista en Evaluación. Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus instituciones. Proyectos de Investigación: "La construcción de proyectos de valores en el Nivel Inicial". UCASAL. 2009; "Bases filosóficas que sustentan los Proyectos Educativos Institucionales en las escuelas de Educación General Básica 1, 2, y 3° ciclo y Polimodal: su relación con la política educativa en la provincia de La Pampa". UNLPam. 2004–2007; "La institución educativa y el asesoramiento curricular: contexto y continente de los aprendizajes escolares" UNLPam. 2004-2006; "Las representaciones sobre la enseñanza de la lectura en estudiantes del profesorado de EGB 2". UNLPam. 2001–2004; "La Gestión Pedagógica en las instituciones escolares del Nivel Primario" UNLPam 1995 – 1998. Actualmente es Profesora a cargo de Investigación en el ISFD Colonia Barón.

Calle 34 N° 255 - General Pico, La Pampa
02302-421760
mariangelbernal@yahoo.com.ar

Fany Citzenmaier

Profesora de Matemática, Física y Cosmografía. Regente del ISFD Normal de Santa Rosa. Referente provincial del área curricular Subsecretaría de Coordinación. Estudiante de la maestría de Enseñanza de las Ciencias (UNCOMA). Integrante del equipo Proyecto de Evaluación Jurisdiccional. Convocada por el Ministerio de Educación de la Nación para el proyecto Formador de Formadores.

Wilde N° 581- Santa Rosa, La Pampa
02954-434025
fanycc22@yahoo.com.ar

Griselda Rosana B. Conde

Profesora en Ciencias de la Educación. UNLPam. Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas. FLACSO . Cursado de la Especialización en Gestión de Políticas Sociales. UNLPam . Trabajo final en elaboración. Integrante de la Comisión Evaluadora de Becas de Perfeccionamiento en Investigación (CEBPI). Claustro de Graduados Anexo II. Resolución N° 374-08. UNLPam. Capacitadora.

Docente en Nivel Secundario y Superior. Jurado de concursos y certámenes.
Pasteur N°190 - Santa Rosa, La Pampa
Te: 02954-421273
griseldaconde@hotmail.com

Silvia María Corniglione

Profesora en Ciencias de la Educación. Rectora del Instituto Superior de Bellas Artes "Municipalidad de Gral. Pico". Especialización en Currículo y Prácticas en Contexto. Pasante de Becas al Exterior – Colombia- Lectura y Escritura en el Nivel Superior. Docente de la Carrera de Diseño de Parques y Jardines. Elaboración del Proyecto de tesis de la Especialización en Tecnologías Multimedia para Desarrollos Educativos.

Colaboradora en el proyecto de investigación "docentes noveles".

Calle 103 bis N° 466 (oeste) – Gral. Pico, La Pampa

02302-15505013

smcorniglione@yahoo.com.ar

Alicia E. Díaz

Prof. en Ciencias de la Educación. Rectora ISFD Macachín. Coordinadora de la carrera: Profesorado de Educación Secundaria en la Modalidad Técnico Profesional en concurrencia con el título de base. Especialista en Pedagogía de la Formación. Integrante de comisiones de evaluación de proyectos del nivel superior.

Santiago del Estero N° 786 - Macachín, La Pampa

aliciad_53@hotmail.com

Norma Di Franco

Profesora de Matemática - UNLPam. Especialista en Investigación Educativa. En proceso de tesis de Maestría en Enseñanza de las Ciencias, Especialidad Matemática - UNCOMA. Docente en Matemática y su Didáctica UNLPam e ISFD Normal. Auxiliar en Currículum - UNLPam. Miembro del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria. Trabajos de investigación / publicación relacionados con la iniciación al Álgebra en Revista del VII Simposio de Educación Matemática; las equivalencias en Sistema de Ecuaciones Lineales en Premisa - Revista de la Sociedad Argentina de Educación Matemática; las relaciones entre el currículum enseñado y currículum prescripto en Praxis educativa N° 11, con el análisis de Libros de texto en Horizontes Educativos N° 12, con los problemas de caminos mínimos y superficies minimales en las memorias de la REPEM – UNLPam, entre otros.

Savioli N° 2045 - Santa Rosa, La Pampa

ndifranco@hotmail.com

Laura Elena Escudero

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación - U.N.S.L. - Actualmente Profesora del ISFD Escuela Normal Julio A. Roca. – Tutora Institucional por el programa de Políticas Estudiantiles del Instituto Nacional de Formación Docente. Acompañante Docentes Noveles - Asesora Pedagógica del I.S.P. a cargo de la elaboración de Diseños Curriculares de la Tecnicatura Superior en Seguridad Pública y Ciudadana Con Orientación Policial.

Toscano N° 518 – Santa Rosa, La Pampa

02954-562097

lauraeescudero@yahoo.com.ar

Juan Franco

Profesor y Licenciado en Psicología. Desarrolla sus actividades en el área de Formación Docente en la Facultad de Ciencias Humanas en Psicología para los profesados de esa Facultad y de Ciencias Exactas y Naturales. Docente del Instituto Superior de Formación Docente Escuela Normal de Santa Rosa en Psicología Educativa y Sujetos de la Educación Primaria. Ámbito de investigación: abordaje de los procesos subjetivos y transferenciales en el cruce de la educación con la psicología.

juanfranco@cpenet.com.ar

Romina Andrea García

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. UNLPam. Cursando la Especialización en Docencia en Educación Superior – UNLPam. Auxiliar Docente en el Centro Regional de Educación Artística CREA. Investigadora en proyecto Las representaciones sociales de los alumnos ingresantes del CREA respecto del rol docente de arte, financiado por INFD. Miembro de Consejo Consultivo del CREA.

romina560@yahoo.com.ar

Claudia Liliana Gentile

Profesora de Matemática. Docente en la Introducción a la Matemática y en Didáctica de la Matemática del ISFD Normal de Santa Rosa. Integrante Equipo de Investigación en el Proyecto de Ayudantías en matemática. Integrante del Equipo de Investigación en el Proyecto: Evaluación político-curricular y Prácticas de Formación Docente UNLPam. Integrante del Proyecto Jurisdiccional: El Sentido de la Evaluación en la Educación Obligatoria. Investigación / publicación relacionada con las equivalencias en Sistemas de Ecuaciones Lineales en Premisa - Revista de la Sociedad Argentina de Educación Matemática y con los problemas de caminos mínimos y superficies minimales en las memorias de la REPEM - UNLPam

Juncal N° 943 - Santa Rosa La Pampa

02954- 418418

claudiagentile@cpenet.com.ar

Nora Laura Giusti

Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista Superior en Investigación Educativa con orientación socio-antropológica. Proyectos de Investigación: "Las significaciones que adquiere el trabajo en el contexto de escuelas hogares", ISFD Colonia Barón, 2000; "Los sistemas de Evaluación de la Calidad: entre los objetivos del Programa y el tratamiento de los resultados informados", ISFD Colonia Barón, 2005; "Relaciones entre políticas educativas y la autonomía en las escuelas", ISFD Colonia Barón, 2006. Coordinadora Académica en Postítulos: Actualización Académica "Decisiones curriculares: contextos de construcción y re-construcción" 2004 – 2005; Especialización Superior "Alternativas de Intervención Curricular en contextos de dispersión" 2006 – 2007; Actualización Académica "Fortalecimiento didáctico-disciplinar en la nueva ruralidad", 2007. Referente institucional del Equipo de Investigación del ISFD Colonia Barón 2000 – 2009. Actualmente Profesora en Áreas de Capacitación e Investigación del ISFD Colonia Barón

Roca N° 706 - Colonia Barón, La Pampa

02302-15556246

noryusti@yahoo.com.ar

Gladis Alejandra Mansilla

Profesora de Tecnología Educativa, Coordinadora del Centro de Actualización e Innovación Educativa (CAIE) en ISFD Bellas Artes. Docente de Facultad de Ingeniería UNLPam, Categoría V como Docente Investigador, asignada por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Pampa. Resolución Nro: 023/2001. Experta Universitaria en Proyectos E-learning (UTN), cursado de módulos y realización del Proyecto de tesis de la Especialización en Tecnologías Multimedia para Desarrollos Educativos.

Calle 35 N° 1835 – Gral. Pico, La Pampa.

02302-15540167

mansilla60@gmail.com - mansilla@ing.unlpam.edu.ar

Mónica Marsal

Diseñadora en Comunicación Visual y Profesora de Ciencias de la Comunicación Social. Magister en Evaluación. Docente ISFD CREA. Equipo técnico jurisdiccional CAIE. PROMEDU. Integrante del Equipo técnico de la Dirección General de Educación Secundaria y Superior. Miembro de la Comisión Curricular provincial para la elaboración del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria. Integrante de la Comisión curricular provincial para la revisión del Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial. Actualmente cursando la Especialización en Entornos virtuales de aprendizaje. OEI. Virtual Educa. CAEU.

Juan C. Tierno N°495. Santa Rosa La Pampa

02954-413195.

mmarsal@cpenet.com.ar

Diana Maxenti

Licenciada y Profesora en Letras. Especialista en Investigación socio-antropológica. Proyectos de Investigación: "Los sistemas de Evaluación de la Calidad: entre los objetivos del Programa y el tratamiento de los resultados informados", ISFD Colonia Barón, 2005; "Relaciones entre políticas educativas y la autonomía en las escuelas" ISFD Colonia Barón, 2006. Actualmente Profesora en Áreas de Capacitación e Investigación del ISFD Colonia Barón

Pasaje José Álvarez N° 61 - Mauricio Mayer, La Pampa

02333-492025

dianamaxenti@hotmail.com

Adriana Mugabure

Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Maestra Especializada en Dificultades de Aprendizaje y Maestra de Enseñanza Primaria. Posgrado en Psicopedagogía Legal y Forense. Psicopedagoga del Equipo Técnico de la Dirección General de Educación Secundaria y Superior. Psicopedagoga de La Dirección de Educación Especial – Ministerio de Educación de La Pampa. Docente en Psicociología, Investigación Socioeducativa y Cultura II –ISFD CREA. Integrante Proyectos de investigación: Autoevaluación del Proyecto de Mejora Institucional Crear 2007 y La evaluación y reformulación de los nuevos diseños curriculares del mismo ISFD.

Raúl B. Díaz 855 - Santa Rosa (L.P)

02954-563542

adri_lp26@hotmail.com

Anahí Miriam Oses

Profesora de Enseñanza Primaria. Integrante del Equipo técnico de la Dirección General de Educación Secundaria y Superior - Área Formación Docente - La Pampa. Integrante equipo de investigación del proyecto Primeras aproximaciones a la construcción de una memoria de la función de capacitación en los Institutos de Formación Docente en la provincia de La Pampa.

formacion@mce.lampa.gov.ar

Alicia Susana Ottaviano

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Posgrados: Diplomatura Superior en Gestión Educativa; Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con orientación en Currículo y Prácticas Escolares; Gestión Educativa. Proyecto de investigación: "Escuela y Nuevas Tecnologías: Los nuevos vínculos con el conocimiento socialmente válido", UNL-Pam. Actualmente Profesora en el Área de Capacitación en el ISFD Colonia Barón

Santa Fe N° 134 - Colonia Barón, La Pampa

02333-476282

aliciaottaviano@cosypro.com.ar

Graciela Susana Pascualetto

Licenciada en Ciencias de la Educación y Especialista en Gestión del sistema educativo y sus instituciones. Docente en el CREA y en la Universidad Nacional de La Pampa, donde lleva a cabo trabajos de investigación sobre los alumnos ingresantes al nivel superior. Integrante equipo del área de investigación en la Dirección de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa donde se realizan estudios sobre el sistema educativo provincial.

grapascua@hotmail.com

Sandra Liliana Pereira

Profesora de Arte en Artes visuales a cargo del espacio curricular Lenguajes Artísticos en el Instituto Superior de Bellas Artes.

Calle 5, N° 1396 - Gral. Pico, La Pampa.

02302-15528724

emmasand94@hotmail.com

María Inés Poduje

Licenciada en Antropología, con Capacitación Docente en Servicio. Docente del ISFD CREA. Cátedras: Elementos de Investigación Acción Socioeducativa y Artística. Folklore Argentino y Atuendo Tradicional. Colaboradora en la reformulación del Diseño Curricular del Profesorado de Danza. Directora del Proyecto Las Representaciones Sociales De Estudiantes Ingresantes A Los Profesorados De Arte Del Crear Sobre El Rol Docente. Proyecto concursable de Investigación "Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas", convocatoria 2009.

sanduk@cpenet.com.ar

Valeria Lorena Raiburn

Profesora de Historia. Docente en Historia de los Procesos Sociales - Profesorado de Danzas - CREA. Investigadora en el proyecto Propiciar la retención de los alumnos ingresantes al CREA - convocatoria Conocer para incidir en los aprendizajes escolares 2007 - Ministerio de Educación de la Nación. Miembro de los siguientes equipos técni-

cos: Dirección General de Educación Básica y Superior; Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; Área de Desarrollo Curricular.

Toscano 1235 - Santa Rosa, La Pampa
02954-15446732
valerai_1@hotmail.com

Nerina Rekofsky

Profesora Nacional de Educación Física (ISEF-2009).

Claudia Virginia Ribisich

Profesora en Ciencias de la Educación. Posgrado Pedagogía de la Formación Docente. Proyectos de Investigación: "Los sistemas de Evaluación de la Calidad: entre los objetivos del Programa y el tratamiento de los resultados informados", ISFD Colonia Barón, 2005; "Relaciones entre políticas educativas y la autonomía en las escuelas", ISFD Colonia Barón, 2006. Actualmente Rectora del ISFD Colonia Barón.

Benito Dolce N° 718 - Cnia Barón, La Pampa
02333-476133
cribisich@infovia.com.ar

Gabriel Alejandro Rodríguez

Profesor Nacional de Educación Física (ISEF-2009). Actualmente trabaja en Rehabilitación de pacientes con diferentes patologías neurológicas y osteomusculares; es Entrenador Personal y se desempeña como auxiliar docente en el Colegio Nuestra Señora de Lujan.

Federico Schenfelt

Licenciado en Educación Física. Coordinador del trabajo de investigación Prácticas Corporal y Motrices en General Pico, Núcleo de Investigación, ISEF 2008-2009. General Pico, La Pampa. Docente de especialidad en todos los niveles de educación pública. Coordinador de área deportiva-recreativa en instituciones y programas públicos e instituciones no formales.

Calle 6, N° 664 - General Pico, La Pampa
Cel 02302-155415247.

Gustavo Daniel Serrano

Profesor de Filosofía, Licenciado en Ciencias de la Educación (UNCPBA), Especialista en Investigación Educativa (UNC). Finalizando Maestría en Metodología de la Investigación Científica (UNLa). Experiencia en cargos directivos y docentes en establecimientos de Educación Secundaria y Superior. Profesor y Capacitador en Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de La Pampa, en particular a cuestiones de epistemología y didáctica de la formación ética y ciudadana. Secretario Técnico de Educación Superior en el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. En la actualidad integrante del equipo técnico del Área de Formación Docente de dicho Ministerio.

José Luro N° 680 - Santa Rosa - La Pampa
aligus@cpenet.com.ar

Rosa del Carmen Beatriz Sotelo

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLPam). Profesora para la Enseñanza Primaria (Inst María auxiliar, Sta. Rosa). Especialista en Pedagogía de la

Formación (Universidad Nacional de La Plata). Docente en Mediación Pedagógica, Enfoques de la Didáctica, Sistema Educativo, Didáctica de la Danza en el Instituto CREAr (Santa Rosa), Profesora en Práctica y Reflexión Docente III en el ISFD Escuela Normal (Santa Rosa). Colaboradora en la reformulación de los Diseños curriculares de Educación Primaria. Integrante Proyecto de Articulación entre Universidades, Institutos de formación Docente y Escuelas Asociadas.

Sor Estefanía Montaldo N°107 - Santa Rosa, La Pampa
02954-15553586
sogos16@yahoo.com.ar

Pablo Leonardo Tafernaberi

Licenciado en Educación Física, Profesor en Enseñanza Primaria y Especialista en Gestión. Coordinador CAIE (Centro de Actualización e Innovación Educativa) de CREAr. Docente de nivel Secundario. Integrante del Proyecto Las Representaciones Sociales De Estudiantes Ingresantes A Los Profesorados De Arte Del Crear Sobre El Rol Docente. Proyecto concursable de Investigación "Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas", convocatoria 2009.

ptafernaberi@cpenet.com.ar

Alejandro Tamagusku

Maestro Nacional de Educación Física (ISEF); Profesor Nacional de Educación Física (ISEF). Cursa actualmente la Licenciatura en Educación Física (UNLPam)

Profesor Titular del Instituto Superior de Educación Física "Ciudad de General Pico"- La Pampa desde el año 2000 en las cátedras de Infancia, Aproximación al campo, Taller Gimnástico, Taller de Juegos de oposición y combate, Coordinador del Espacio Disponibilidad Corporal y Motriz I y II, Miembro del Núcleo de Investigación; representante del espacio curricular Infancia en el Consejo Consultivo.

aletku@hotmail.com

Angela Rosana Tapia

Profesora de Ciencias de la Educación (UNLPam). Docente en Investigación Socio-Educativa del Profesorado en Artes Visuales - Centro Regional de Educación Artística - Santa Rosa (L P). Integrante del Equipo Técnico de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Colaboradora Evaluación del Plan de Mejora Institucional - CREAr. Curando Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes.

Coronel Gil N° 159 D, Santa Rosa La Pampa
02954-15592837
tapiaunzue@hotmail.com

Martin Villegas

Profesor Nacional de Educación Física (ISEF). Actualmente es Secretario de Deportes de la Municipalidad de la ciudad de General Pico.