



Facultad de Pedagogía
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Programa de Doctorado:
“Desarrollo profesional e institucional para la calidad educativa”
Bienio 1999-2001
Universitat de Barcelona

Desde adentro: los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales

*Las TIC como necesidad emergente y significativa en las clases universitarias
de la sociedad actual.*

Tesis doctoral presentada por
Silvina Casablancas

Dirigida por
Dra. Juana M. Sancho Gil

Para optar al título de Doctora en Pedagogía.
Barcelona, 2008.

*Per la noia
qui continua baixant de la Font del Gat,
i es troba amb Berta i Bertucha.*

*Y me llevan de la mano,
por los caminos de la vida.*

*Abu y Lela,
para ustedes.*

Agradecimientos

Decir gracias. Dar las gracias. Acto tradicional pero trascendente en las relaciones humanas, no quiero perder la oportunidad de agradecer, aunque la mayoría de los involucrados saben de mi gratitud hacia ellos, considero valioso dejar una pronunciación aquí al respecto. Esta etapa que se cierra con la presentación de esta tesis involucra mucha gente en mi vida, y de mi vida. Además, es el epílogo de un comienzo que implicó una distancia geográfica, cultural y emocional, puesto que estudiar el doctorado en Barcelona fue dejar territorios conocidos y esenciales para abrir espacios hacia otros, en un proceso vertiginoso, complejo y muchas veces difícil, pero provocador. Los primeros en esta lista, sin duda son los afectos íntimos que conviven conmigo y cuentan de cerca, esta experiencia.

Diego, mi compañero increíble, pero creíble, formó y forma parte de este trayecto. Gracias por tu *Avanti Morocha* susurrado a mi oído en todos estos años. Gracias por tu tiempo de dedicación afectiva, sostén de vaivenes emocionales y de tareas concretas que ayudaron a dar forma a esta obra, en la edición, en la mejora visual y ¡afectiva! Tu amor me dio y me da alas para pensar que juntos podemos y queremos.

Lucía, por tanto amor, alegría y comprensión desde adentro mío y desde afuera a la hora de convivir con una mamá que ¡hace tesis! y por cuidarme esa tarde en que tras largas noches de insomnio, dormí en tu cama, me trajiste un muñeco y me contaste un cuento.

Las instituciones...

Empezaré por las instituciones que posibilitan que estos sueños tengan algún lugar para la vida de alguien.

A los docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, miembros de una universidad pública y gratuita, docentes que sembraron en mí desde los diecinueve años el amor por el conocimiento, la curiosidad y la búsqueda de la excelencia, a pesar de sus salarios, de los más de cien estudiantes por grupo, ellos y ellas estuvieron e hicieron lo mejor que podían hacer: enseñar.

A la Generalitat de Catalunya por posibilitarme y otorgarme la beca de estudios de posgrado para *Joves Membres dels Casals Catalans d'arreu del món*, junto con la entidad, *Les Quatre Barres* de Castellar, de la cual soy miembro, por asociación y por familia, desde siempre.

Al grupo FINT porque permite que los y las investigadoras nos formemos en él a través de becas y proyectos constantes.

A la Universitat de Barcelona porque a través de la beca de Formación en la Investigación y la Docencia, para estudiantes de tercer ciclo, me posibilitó un sostén económico, formación, y vinculación, desde adentro de la Universidad.

Personas y sabidurías...

A Juana, mi directora de tesis, porque abre puertas y construye sueños junto con muchos que ponemos lo mejor de nosotros. Por mi parte, me siento bien por haber cumplido con la palabra al pedirte que fueras mi directora de tesis y accediste, indicándome lo importante que era concluirlo. Y yo, te dije, que no sabía cuando, pero que iba a terminar mi tesis, y cumplí. Gracias Juana, sobre todo por confiar en mí, y permitirme aprender de ti y respetar mis ideas.

A Cristina, como excelente profesional que es, como compañera emocional importantísima en esta campaña que fue dura, larga, con alegrías que disfrutaste conmigo y tristezas que supiste entender y disipar. Tantas y tantas gracias.

A Edith Litwin, por su hospitalidad intelectual y hogareña en mis visitas a Buenos Aires. Por su compañía a la distancia y por inspirarme a seguir buscando y construyendo sueños y saberes.

A Sandra Carli, por tu escucha cuidadosa de mi proyecto de investigación y tus sugerencias cálidas y alentadoras.

Al grupo de colegas de la Universidad de La Laguna y muy en particular a Manuel Area por las horas dedicadas a debatir, pensar e interrogar mi proyecto de tesis junto con tus aportes intelectuales y tu fraternidad para conmigo y con mi hija.

A los compañeros y compañeras de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona que abrieron puertas de aulas y tiempos de dedicación para el trabajo de campo de la tesis.

Mis afectos...

Marigel, amiga. Amigaza. Todo en vos, desde tu profesionalismo lúcido hasta tu cariño, estuvo siempre cerca de mí apoyándome y alentándome, con esos espejos que tantas veces en estos años se opacaron con mis lágrimas. Vos los limpiaste y me mostraste que había otras *Silvinas*, por ahí dando vueltas, en una Península Ibérica que por momentos se me hizo tan grande que corrí el riesgo de perderme.

A Marionna, por tu amistad, optimismo, gran corazón y energía vital, en estos años por aquí.

Mariel, por tu compañía, compromiso en la amistad de un lado y otro del Océano Atlántico y sobre todo por tu fuerte impulso a la hora de partir.

Anna R, por tomarse ese avión en el momento que más lo necesitaba, ella sabe dónde y cuándo.

Cecilia, amiga... desde el doctorado juntas, en el encuentro, en la lejanía compartida, en las convicciones e ideales, gracias por tu paz y constancia caminando unidas.

Mónica, desde Filo, hasta el mundo, compañeras de viajes y de vidas.

Marta, por la sorpresa final, por compartir esta compleja porción de vida de la tesis, donde se mezclan *Nemo* con Hannah Arendt, y pudimos aprender de todo ello juntas.

Patricia, por la más atenta de tus escuchas y por tu cariño que me abraza.

Anna N, por decirme esas palabras que me hicieron creer otra vez que era posible este sueño, *“tienes que terminar, me gustaría que estuvieras en mi tribunal”*.

Pere, por tu saludo, de *“Hola doctora”*, por tus aportes con libros insólitos e interesantes, que conforman también esta tesis.

Maripaz, por esa gigante puerta de entrada que fue tu casa.

Tía Maribel, gestora del impulso inicial, y compañía en el amor.

Élida por resolver mis dudas gramaticales, ortográficas y ayudarme a mantener lazos familiares.

Gracie, por tu visita a Barcelona, por tu amor, y por estar incondicionalmente cerca de mí y de mi familia.

Marce, por ser amiga desde siempre.

A Dévora, por regalarme las hermosas ilustraciones que acompañan la tapa de esta tesis.

A mi prima Claudia, por sus sabios consejos de mamá profesional que me ayudaron a construir una vida de mamá que hace tesis.

Mis entrañables hermanos, Sergio y Toti que me extrañaron y extrañan apoyándome y siguiendo mi vida desde lejos-cerca. Sin perderse de mí, ni permitiendo que me perdiera de ellos y sus familias.

Sergio, por tu escucha serena y brillante, por tus lecturas a mis escritos, tus comentarios y tu gigantesca generosidad en todos estos años de trabajo tan lejos de casa.

A Toti, porque no permitiste que la alegría y la complicidad que nos une, se escapara entre las horas de diferencia entre Argentina y España, llenaste y llenás esos huecos plenos de emoción sobre el teclado de mi computadora, por compartir fotos, humor, problemas y alegrías de la vida, transformando la distancia en una especie de ventaja.

A mi mamá, por su presencia, por el valor de estar con la palabra, con la pregunta concreta y trivial de lo cotidiano, como si los 14.000 Km. de distancia se esfumaran y los meses y años de no vernos se trasladasen a otra esfera. En manos de mi madre, en su voz, *lo cotidiano se vuelve mágico*.

A Gime, mi alumna bonaerense que cuidó en los últimos meses de este largo trabajo, de lo máspreciado para mí, de mi hija, haciéndolo con mucho amor y sobre todo con alegría. Gracias.

A mis compañeros de tareas en las aulas de las escuela públicas de la Provincia de Buenos Aires. Con ellos y ellas aprendí de la vida y la pobreza, pero también del compañerismo, la solidaridad y la necesidad de justicia. En especial a Graciela, amiga con la casa siempre abierta para mí y para mi familia.

Alejandra, que vino con su mano solidaria hasta Barcelona, a ofrecérmela en el tramo final de esta tesis.

A mis alumnos y alumnas, de aquí y de allí, por sus miradas, preguntas, dudas, reflexiones, incomprensiones y cariño.

Y a la memoria de mi papá, gracias por convertir Cataluña y su idioma, en un país cercano a Morón y a mi vida y por estar presente, en mi mirada sobre tu tierra, ahora también, tierra de tu nieta.

Índice

Bloque 1: Inicio del viaje investigativo.	16
---	-----------

Capítulo 1: La partida.	17
-------------------------------------	-----------

1. Cómo llegué al tema por investigar.	17
1.1. El lugar físico y emocional de la partida.	17
1.2. Algunos puntos teóricos de inicio.	23
1.2.1. Primeras inquietudes.	24
1.2.2. Las marcas de la sociedad actual.	26
1.2.3. Formación inicial del profesorado: las puertas permanecen abiertas.	29
1.2.4. Los medios y recursos en el aula o TIC.	32
1.2.5. El tipo de conocimiento.	34
1.2.6. La infancia presente en las clases de primaria.	36
2. Definiendo el problema.	37
2.1. Dimensiones.	39
2.2. Interrogantes.	41
2.2.1. En cuanto a la formación inicial.	41
2.2.2. En cuanto a la formación inicial y el tipo de conocimiento.	43
2.2.3. En cuanto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.	44
2.2.4. En cuanto a la Infancia.	45
2.2.5. En cuanto a la Sociedad Actual.	46
Intenciones de llegada.	49

Capítulo 2: Las decisiones metodológicas.	51
---	-----------

1. Mi posición frente a la investigación educativa: conocer para transformar.	51
1.1. Qué mirar.	54
2. Un posible encuentro en la mirada: la perspectiva etnográfica.	55
3. El problema encuentra su metodología.	58
3.1. Lo singular.	58

3.2. Lo subjetivo.....	59
4. Estudio de caso.....	59
4.1. Objetividad y subjetividad.....	63
4.2. La validez de lo único.....	64
4.2.1. La observación.....	67
4.2.2. Análisis de documentos.....	69
4.2.3. Apuntes en el cuaderno de notas de campo.....	69
4.2.4. Las entrevistas.....	70
4.3. Cómo tratar con los datos del caso.....	73
4.3.1. Fases en el análisis de datos.....	73
Capítulo 3: Situar esta investigación en el marco de la Sociedad Actual.....	76
1. Cómo nombrar la sociedad actual.....	77
1.1. Globalizada.....	78
1.2. Sociedad de la información.....	80
1.3. Postmoderna e incierta.....	81
1.4. De un nuevo orden digital.....	83
1.5. Consumista, líquida e inestable.....	84
1.6. Cambiante, ambigua.....	87
1.7. Polarizada en lo económico: Modelo para armar.....	88
1.8. Diversa.....	91
1.9. Poderosamente tecnológica.....	92
2. El nuevo escenario social de la educación.....	95
2.1. La posición de algunos organismos internacionales.....	95
2.2. La escuela moderna enredada en la trama de la sociedad actual.....	99
2.3. La gramática visual del mundo, en la escuela y en los medios.....	101
2.4. Los conocimientos válidos para actuar.....	103
2.5. La escuela y la información.....	105
Capítulo 4: Problemáticas y representaciones sobre el conocimiento, las TIC y la infancia en las aulas de la sociedad actual.....	109

1. Por qué el estudio de las problemáticas y representaciones del conocimiento en esta tesis.	110
1.2. Hacia nuevas formas de construcción del conocimiento.	112
1.3. Algunas evidencias del conocimiento en las clases: contenidos y discursos.	114
1.3.1. Los contenidos curriculares como representación del conocimiento educativo.	114
1.3.2. El discurso y sus códigos.	119
1.4. El conocimiento mediado con tecnologías de la información y la comunicación. ...	127
1.4.1. Diferenciar información y conocimiento.	128
2. Aulas con tecnologías de la información y la comunicación.	129
2.1. Contextualizar las aulas: lo político y lo ideológico.	129
2.2. Las clases y sus vínculos con las TIC.	130
2.3. Entender las tecnologías educativas.	132
2.4. Dentro y fuera del aula.	136
2.4.1. Formas subjetivas de vinculación con las tecnologías.	137
2.4.2 Alfabetización y tecnologías.	139
2.5. Usos TIC: ni el medio ni el mensaje, un motivo de reflexión didáctica.	142
2.6. Integrar no es incorporar: historias pendientes con los medios informáticos. De las TIC a recursos educativos.	146
3. Cuestiones de infancia: de lo simple a lo complejo.	149
3.1. Lo simple.	149
3.2. Lo complejo.	151
3.3. Medios de comunicación, tecnologías y sujetos infantiles.	154
Capítulo 5: Necesidades formativas de los docentes de la sociedad actual.	158
1. La formación del profesorado como práctica social compleja.	158
1.1. Una profesión en un contexto. La enseñanza y los enseñantes hoy.	159
1.2. Rol y autonomía docente.	162
2. Algunas visiones y tradiciones en la formación docente.	164
2.1. Visión tranquila, tecnicista e infalible.	165
2.2. Visión inquieta de la labor docente.	168

3. Puntos de encuentro en la mirada formativa: Biografía escolar y biografía de la configuración docente.....	174
4. Quienes forman a los docentes.....	177
4.1. El valor de la formación de los maestros.....	179
4.2. Los aspirantes: requisitos de inicio, trato profesional y seguimiento posterior.	180
5. Qué se enseña y cómo en la formación inicial.....	181
5.1. El qué: los contenidos curriculares establecidos, criterios generales en el currículo español.....	181
5.2. El cómo en la formación: metodologías y espacios de aprendizaje.....	184
6. Necesidades en la formación actual.....	184
6.1. Algunos apuntes para considerar en la formación inicial acorde a las necesidades formativas actuales.....	185

Bloque 2: El estudio de caso.193

Capítulo 6: Entrada al campo.....	194
1. El contexto social, institucional y emocional.....	195
1.1. Por la paz.....	195
1.2. Un poco de historia, de actualidad y de leyes.....	196
1.3. Lugares y denominaciones.....	196
1.3. Contexto emocional de la entrada al campo.....	199
1.4. Negociaciones para entrar, estando dentro.....	200
2. Qué constituye el caso.....	201
2.1. Situar el escenario.....	201
2.2. Un valor agregado.....	202
2.3. Algunos criterios adoptados para elegir el escenario.....	202
3. Qué mirar en el escenario. Los componentes del caso.....	205
3.1. Cultivar la mirada en la observación de clases.....	205
3.2. Las clases que observé.....	208
3.3. Las palabras en sus voces.....	211
3.4. Mi propia voz.....	213
3.5. Los papeles también hablan.....	215

Capítulo 7: Contextos, prácticas y voces en el campo.....	219
1. Hora de salir.....	220
2. Primer criterio de organización de los datos: los discursos y las prácticas de los que enseñan y aprenden.....	220
3. Los sujetos que dan voz a la investigación. Perfil de los entrevistados.....	224
3.1. Los sujetos que aprenden.....	224
3.2. Los sujetos que enseñan.....	226
3.3. Proceso de análisis de entrevistas.....	226
3.4. Organizar las entrevistas.....	228
4. Un inicio en la organización de las prácticas.....	229
5. Segundo criterio de organización de los datos: De las palabras de docentes y estudiantes a las dimensiones iniciales.....	230
5.1. Dimensión de Formación Inicial. Creación de categorías de análisis en las entrevistas.....	231
5.1.1. Aparece el <i>Maestro</i> ideal, categoría surgida del resto de categorías de la FI.....	232
5.2. Dimensión de recursos, medios y TIC. Categorías de análisis de entrevistas.....	235
5.2.1. Los estudiantes cuando hablan de recursos y TIC.....	236
5.3. Dimensión de sociedad actual. Creación de categorías de análisis.....	240
5.3.1. Los estudiantes cuando hablan de sociedad actual.....	240
5.3.2. Los docentes cuando hablan de la sociedad actual.....	243
5.4. Dimensión de Infancia. Creación de categorías de análisis.....	246
5.4.1. Los estudiantes cuando hablan de infancia.....	247
5.5. Dimensión de Conocimiento. Creación de categorías de análisis.....	248
5.5.1. Docentes y estudiantes hablando del conocimiento.....	249
Capítulo 8: Las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden.	263
1. Las clases como punto de encuentro de voces, actos y documentos de trabajo.....	263
2. Tercer criterio de organización: Entender la formación desde las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden.....	264
3. Circular por las clases: voces resonantes y papeles tranquilizadores.....	268
3.1. Las palabras, en las clases también.....	268
3.2. La tranquilidad del papel.....	269

3.2.1. Las evidencias en el papel.....	270
3.2.2. Mirar la realidad.....	271
3.3. Proceso de análisis de clases.....	272
3.4. Posible señal en el camino de análisis: El foco de la escena áulica.....	274
4. Encontrar las dimensiones en las clases. Dimensiones, categorías y subcategorías.	275
4.1. Las clases y documentos en torno al Conocimiento.	275
4.2. Las clases y documentos en torno a la Formación Inicial.....	278
4.3. Las clases y documentos en torno a la Infancia.	281
4.4. Las clases y documentos en torno a la Sociedad Actual.....	282
4.5. Las clases y documentos en torno a las TIC.	285

Bloque 3: Fin del viaje investigativo y nuevos rumbos.295

Capítulo 9: Algunas respuestas a los principales interrogantes del problema. 296

1. Tenía ante mí un mar de datos y evidencias.	296
2. Escenas emergentes que tejen las dimensiones y los interrogantes iniciales.	298
2.1. Las escenas como modo de cristalizar situaciones del caso.	298
3. Una escena en la formación inicial: tranquilidad ficticia, segura, infalible.	300
3.1. Introducción a la escena tranquila.....	300
3.2. ¿Qué formación para qué docentes?	302
3.3. Representaciones del conocimiento presentes en la formación inicial.	305
3.4. Horarios y espacios diferentes para un saber diferente: Teórico y práctico.....	309
3.5. Conocer con tecnologías.	311
3.6. El discurso y sus códigos.	312
3.7. Vías de circulación del discurso en el aula: preguntas, enunciados, respuestas.	315
3.8. Concepción que fluye de formación inicial y estrategias por parte del docente.	316
4. Una escena en la formación inicial: ¿inquieta e incierta? o ¿ambigua?	320
4.1. Visiones encontradas de formación inicial.	320
4.2. Introducción a la escena inquieta y ambigua.	321
4.3. Conocer de manera ambigua.....	324
4.4. Vías de circulación del conocimiento: diálogo áulico y tipo de evaluación.	329

4.4.1. La meta evaluación.	330
4.5. La infancia sujeta a la panificación.	331
4.6. El modelo continúa modelando: discursos, prácticas, relaciones entre docente y estudiantes.	331
4.7. La sociedad actual entra al aula.	333
4.7.1. Tecnologías y recursos educativos.	334
5. Una visión inquieta de la formación inicial.	336
5.1. Introducción a la escena inquieta e incierta.	336
5.2. Visión que emerge de formación inicial en la escena inquieta.	338
5.3. Contextos que favorecen el aprendizaje.	342
5.4. Conocer mediante proyectos grupales y con interacción tecnológica.	344
5.5. Los docentes y las tecnologías.	345
5.6. Preguntas pendientes en la visión inquieta.	348
6. Una escena no vista en la formación.	349
Capítulo 10: Caminos por donde circulan las conclusiones.	352
1. Las teorías y las prácticas en la formación inicial.	354
1.1. Necesitaba desandar el rótulo de práctico y teórico.	357
2. Sacar pasaje de ida y vuelta a la modernidad.	362
2.1. En búsqueda de la infancia perdida.	365
3. Después del recorrido.	369
3.1. Bolonia y mi tesis.	369
3.2. Por qué las TIC no ocupan el lugar que tuvieron al inicio de esta tesis.	376
3.3. Nuevos caminos e interrogantes para la formación inicial.	381
4. Por dónde navegar en este nuevo escenario.	386
4.1. Nueve interrogantes con algunas intuiciones para la nueva hoja de ruta en la formación inicial.	388
Referencias bibliográficas.	391

Índice de gráficos.

Gráfico N° 1: El problema de tesis.	47
Gráfico N° 2: Foco de la indagación, dimensiones y principales interrogantes del problema.	48
Gráfico N° 3: Problema, dimensiones y criterios de organización para el análisis del caso.	222
Gráfico N° 4: Proceso de tratamiento de datos: las entrevistas.	229
Gráfico N° 5: Diseño del aula de NTAE.	310
Gráfico N° 6: Giróscopo pedagógico en la visión tranquila.	319
Gráfico N° 7: Giróscopo pedagógico en la visión inquieta y ambigua.	335
Gráfico N° 8: Giróscopo pedagógico en la visión inquieta.	348
Gráfico N° 9: Mapa de orientación de la formación inicial del profesorado de primaria: “Hacia las necesidades formativas actuales. Interrogantes y componentes.”.....	382

Índice de cuadros.

Cuadro N° 1. Evolución de las fuerzas motivadoras iniciales hasta su traducción en dimensiones del problema.	40
Cuadro N° 2: Síntesis del tema, problema y dimensiones.	41
Cuadro N° 3: Triangulación y validación de las evidencias.	66
Cuadro N° 4: Posicionamientos metodológicos asumidos.	72
Cuadro N° 5: Temas y evidencias.	74
Cuadro N° 6: Modos de representación del conocimiento científico.	113
Cuadro N° 7: Perspectivas del vínculo TIC con los componentes del acto educativo.	131
Cuadro N° 8: Cambios en el rol de docentes y estudiantes.	187
Cuadro N° 9: Planes de estudio de la carrera de Maestro/a de Primaria.	198
Cuadro N° 10: Criterios en la selección del escenario.	204
Cuadro N° 11: Recogida de información en el trabajo de campo.	217
Cuadro N° 12: Matriz resultante del análisis de las entrevistas. “Desde los discursos de los sujetos que enseñan y aprenden.”	252

Cuadro N° 13: Síntesis de los documentos analizados en el caso.	270
Cuadro N° 14: Significados actuados y discursivos en la clase.	274
Cuadro N° 15: Matriz resultante del análisis de las clases. “Desde las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden”	288
Cuadro N° 16: Fases en el proceso de análisis y reconstrucción del caso.....	294
Cuadro N° 17: Relación entre las áreas de formación de Didáctica y Tecnología según aparece en el plan de la Carrera de maestros y maestras del curso 2002-2003.....	307

Introducción.

Invitación a acompañarme en el camino.

Este camino que inicio en esta tesis con el fin de transitar, explorar y analizar la formación inicial docente en tiempos complejos y digitales, circula por *un* recorrido de los tantos posibles. El circuito propone un largo trayecto que incluye desde vivencias y experiencias propias, como de las personas que formamos parte de la misma comunidad educativa, circulando por teorías, autores, en el intento de delinear esa ruta posible y conjunta, que supone una investigación.

Toda indagación implica un riesgo por lo que pueda hallar en su recorrido; tanto por lo que encuentre como lo que desencuentre; por las preguntas que queden pendientes del hilo de la curiosidad investigadora y del saber educativo, como de las respuestas halladas. Resulta una aventura colectiva, en el sentido del cuerpo teórico sobre la que se asienta y nutre, pero a la vez solitaria y silenciosa, en su paso a paso por las letras que dibujan su escritura. Dejaré algunas señales para poder acompañarme en este recorrido, que por ser personal, puede dificultar su lectura y compañía de los lectores que participen desde otro ángulo en la labor. Mi deseo profundo, es que quienes me acompañen en su lectura, puedan disfrutarla, aún en el disenso de ideas y que a la vez, posibilite un debate, un diálogo con las ideas propuestas.

La tesis se estructura en tres Bloques organizativos que son los siguientes:

Bloque 1: Inicio del viaje investigativo.

Bloque 2: El estudio de caso.

Bloque 3: Fin del viaje investigativo y nuevos rumbos.

Explicaré a continuación los contenidos y ejes principales de cada uno de estos tres bloques, esperando de este modo organizar la lectura para facilitar la travesía por cada uno de los capítulos que componen la tesis.

Bloque 1: Inicio del viaje investigativo.

Este comienzo transcurre en varios capítulos que le dan forma y contenido. La amplitud inicial se va perfilando en la definición del problema, y las exploraciones teóricas que dan cuenta del marco conceptual analítico.

El capítulo 1 sitúa el por qué de este emprendimiento investigador, los antecedentes personales en relación a la experiencia docente recogida, los parámetros de actuación actual en el ámbito de la Universitat de Barcelona, y los puntos teóricos fundamentales que otorgaron un anclaje conceptual inaugural en la búsqueda del saber. Constituye un sondeo de respuestas a interrogantes que han circulado en mi interior, y que me han impulsado a dedicar esta energía, tiempo y pasión al proyecto de mi tesis. También navega conceptualmente en la exploración de temas que den cuenta del problema y su traducción en interrogantes y dimensiones del mismo. El tramo final de este capítulo, se vincula con la definición del problema de tesis y las cinco dimensiones que nutren y a la vez se desprenden del mismo, vinculadas a: La formación inicial del profesorado, a las representaciones del conocimiento en la formación inicial, a las tecnologías de la información y la comunicación como rasgo significativo y emergente, a las modalidades que asume la infancia en este proceso inicial formativo y discursivo, y al entorno del marco formativo señalado como sociedad actual.

El capítulo 2 una vez definido el problema de la tesis, propone una inserción teórica en el campo metodológico, que dé cuenta de la relación con la metodología escogida para desarrollar la investigación. La intención es definir mi posicionamiento dentro del amplio campo que abarca la investigación educativa. También se incluye mi diálogo con los autores que van dando cuenta de variadas temáticas relativas a la metodología, desde cómo tratar con la objetividad y la subjetividad en la perspectiva cualitativa, pasando por los instrumentos elegidos para la recolección de evidencias, la búsqueda de validez en los mismos y la elección del *estudio de caso* para plasmar una escena global dinámica de la formación inicial, situado en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona.

El capítulo 3 invita a explorar teóricamente diferentes visiones en la búsqueda de modalidades en el nombrar y tratar con la sociedad actual, cómo definirla, cómo caracterizarla, cómo ponerla en relación con la educación, incluyendo la propia visión. Es este nuevo escenario social de la educación que comienza a delinearse teóricamente en este capítulo, posibilitando puentes analíticos para su tratamiento en capítulos siguientes e influyendo en el análisis al servicio de la dimensión del problema de *Sociedad actual* que confluye en los resultados de la investigación.

El capítulo 4 propone una relación dinámica y teórica entre tres de las dimensiones del problema, (Conocimiento, Tecnologías de la Información y la Comunicación, e Infancia), en primer lugar, narra el posicionamiento relativo al conocimiento en la investigación educativa en general y en particular a las modalidades de circulación del conocimiento presentes en las clases universitarias de formación del profesorado. También vincula el conocimiento y el acto de aprender con las tecnologías de la información y la comunicación como referente emergente de la sociedad actual y su cristalización en las aulas. Para ello, y con intención de enriquecer el análisis se explora el vínculo de las TIC con los componentes del acto educativo: el rol de los sujetos que aprenden, el de los que enseñan y el contenido. A la vez que intenta distinguir y analizar los usos subjetivos de las tecnologías por parte de los estudiantes, con la propuesta de usos tecnológicos presente en la etapa de formación inicial. Por último, con la tercera de las dimensiones implicada en este capítulo (Infancia), se intenta problematizar al componente final de la formación de docentes de primaria: los sujetos infantiles y su representación en las clases. De manera que la exploración teórica de tres de las dimensiones del problema tratadas en este capítulo favorecerá el tratamiento analítico e interpretativo de las mismas, en las fases posteriores.

El capítulo 5 entra plenamente en el desarrollo teórico y en el posicionamiento en la investigación en curso sobre las necesidades formativas de los docentes de primaria en la actualidad. Para ello, se revisan diferentes miradas, perspectivas y tradiciones existentes al respecto y se propone una caracterización de las mismas, agrupándolas en visiones denominadas como: visión de formación *tranquila y tecnicista* y la visión en la formación *inquieta y plena de incertezas*. Se proponen también, algunos puntos

analíticos desde donde explorar una nueva agenda en la formación docente, considerando aspectos como la biografía escolar y la biografía formativa. Junto con otros elementos centrales: la pedagogía específica en la formación, y la problematización de los agentes implicados, (tanto los docentes como los estudiantes), los contenidos presentes en los planes, las modalidades de trabajo y los entornos de aprendizaje. Todos ellos ofrecen un conjunto de elementos que componen el cuadro analítico desde donde explorar la formación inicial. De este modo, la dimensión analítica de *Formación inicial*, se verá nutrida de los aspectos aquí tratados y su diálogo posterior con las evidencias del caso.

Bloque 2: El estudio de caso.

Para desarrollar el estudio de caso, los capítulos que siguen dan cuenta del alcance y escenificación del mismo, del análisis de las entrevistas junto con el de las clases y documentos.

El capítulo 6 es el primer eslabón en la narración que obedece al ingreso del escenario de la investigación. Se contextualiza la entrada al campo considerando factores sociales, emocionales e institucionales. También se narra la explicitación y el alcance del caso describiendo las motivaciones y caracteres de las clases observadas y su implicación para la investigación, las entrevistas y documentos considerados en la composición del mismo.

El capítulo 7 es donde se proponen los criterios de organización del caso, el primero de ellos consiste en abordar la reconstrucción del mismo a través de las prácticas y los discursos de los sujetos implicados (Primer criterio organizativo). En el transcurso de la narración del capítulo se especifica el desarrollo analítico realizado en las entrevistas que forman parte de la investigación. Se sitúan los perfiles de los entrevistados y la propuesta de un segundo criterio organizativo, que transcurre en el devenir analítico. Este segundo criterio organizativo consiste en desplazar las cinco dimensiones del problema, partiendo de las palabras de los sujetos que enseñan y aprenden hasta volverlas sobre sí, y nutrir con voces al problema de tesis. También se presenta una

matriz resultante de la categorización de las dimensiones en las voces de los sujetos que enseñan y aprenden proporcionando fundamentos para la interpretación posterior del caso.

El capítulo 8 aborda el tercero de los criterios organizativos en la reconstrucción del caso, es decir, reconstruir las prácticas formativas, los actos y documentos implicados en las clases girando en torno a las cinco dimensiones de análisis del problema de tesis. Se describe el proceso realizado para la observación y análisis de clases y documentos, el alcance dado, las categorías y subcategorías que emergieron, y las problemáticas surgidas en torno a las mismas. Se presenta una matriz resultante de las categorías y subcategorías halladas en las prácticas en torno a las cinco dimensiones de análisis que sustanciarán el análisis e interpretación del caso.

Bloque 3: Fin del viaje investigativo y nuevos rumbos.

En este bloque se articulan las evidencias y su análisis en categorías, dando como resultado escenas emergentes, las principales respuestas al problema de tesis y sus conclusiones.

El capítulo 9 recoge lo transitado por la investigación, que fluye, se organiza e integra analíticamente lo experiencial y la teoría interpretativa a través de tres escenas emergentes del caso. La escena *tranquila, segura e infalible*, la escena en la formación inicial *inquieta y ambigua* y la escena *inquieta*. A través de ellas, las evidencias del caso reflejadas en las matrices tanto de las voces como de las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden, cobran vida otra vez en términos de significados atribuidos y se intenta generar el sentido analítico y de interpretación a la luz de situaciones vivas, surgidas en el transcurso del trabajo de campo y conjugadas a través del marco teórico referenciado en los capítulos precedentes. Para aproximar integralmente ese movimiento encontrado en las evidencias de la realidad del caso y que sirve para visualizar lo narrado se ilustran las dimensiones de análisis a través de una figura que he denominado “giróscopo pedagógico”.

El capítulo 10 representa un fin, la culminación del viaje de esta investigación en particular. Para dejar una señal o marca en este camino, se plasman algunas conclusiones de lo tratado en la investigación, las necesidades formativas que han surgido en el transcurso de todo este recorrido investigativo, las posibles respuestas a los principales interrogantes establecidos desde el inicio en la tesis y que responden a su vez, a las dimensiones del problema de tesis. Para concluir, se propone un mapa de orientación para la formación inicial de docentes de primaria en la sociedad actual y se convoca al futuro de nuevas investigaciones a la luz de nueve interrogantes para una nueva hoja de ruta formativa.



Desde adentro...

No puede, a mi juicio, haber cambios en las personas, ni en las profesiones, ni en las tan pesadas instituciones de formación, si no se originan, meditan, debaten y crecen, desde adentro. Bajo esta convicción en particular, es que creo y siento como el único modo en que los cambios pueden provocarme en su dinamismo a seguir investigando, sintiendo, perteneciendo a un proyecto común, y queriendo mejorar a través de propuestas. Esta investigación, estas ideas, estos deseos, desde adentro... hacia la mejora de la formación de docentes en la actualidad.

Bloque 1: Inicio del viaje investigativo.

Capítulo1: La partida.

*Un docente presume eternidad.
Nunca se puede decir dónde cesa su influencia.*
Henry Adams.

1. Cómo llegué al tema por investigar.

Al comienzo de este viaje intenso, por las vivencias que implica iniciar una tesis, y extenso, por el tiempo de dedicación que conlleva, considerando en esta mención temporal del trabajo, tanto al tiempo interno como al externo, real y tangible, juzgo valioso señalar algunos caminos transitados y las intenciones de origen que me llevaron a dirimir entre un tema de la realidad educativa por sobre otros, también presentes en mi mesa plena de intenciones por investigar. El andamiaje inicial sobre el que se estructuran los pareceres sobre la tesis, son condicionantes para la toma de decisiones. En mi caso, la elección proviene tanto del campo netamente teórico, como el del resultante de la experiencia profesional acumulada. Dirimir aquella temática que emerge por sobre otras y saber interpretarme como investigadora, escuchar ese interés personal que queda demarcado en un tema, más que en otros, era un proceso importante en el inicio. Abordar, tratar, escuchar, vivir e intentar aportar a través de mi pequeña contribución, como es una tesis doctoral, al vasto campo de conocimiento del que brota esa temática sugerente de ser investigada, eran el desafío que tenía por delante.

1.1. El lugar físico y emocional de la partida.

Habiendo muchos ríos de intereses que fluyen por el ámbito educativo, hay que seleccionar el que dará mayor fuerza al tema escogido. Considero que las vertientes que dan cauce al río son varias. En un principio, en este espacio geográfico imaginario hay dos ríos principales que fluyen, con fuerza y caudal propios. Uno, es el marco teórico de referencia, la bibliografía consultada, que otorga posicionamientos y armazones teóricas necesarias para cualquier construcción. También los artículos de reciente aparición, las conferencias de investigadores en áreas educativas, otras tesis referidas al tema, revistas de índole educativa, documentos a nivel internacional, entre otras fuentes, son

elementos que sustentan teóricamente y orientan las pautas de acción conjunta hacia metas comunes en la construcción de la tesis.

El segundo, es un río con caudal intenso que lleva con fuerza y en sus aguas primeras, el interés que despierta un tema, secundado por la historia vital que empuja a seguir y fundamentalmente a investigar en un sector de la realidad social educativa que ejerce una atracción fuerte de ser explorada y mejorada. Innumerables son los afluentes y contactos de estos dos ríos.

La formación en la investigación, tanto en el marco del doctorado como fuera de él, son espacios de trabajo que incrementan los andamios, conocimientos y sentires hacia la resolución del tema. Claro que en este proceso de construcción, los ríos empiezan y necesariamente filtran aguas en ambos sentidos, de lo leído, de lo teórico, a lo vivencial práctico, volitivo y viceversa. En mi caso, apenas hay un recorrido iniciado, que supongo se verá aumentado, reducido y mejorado, infinidad de veces.

Como experiencia vital, la enseñanza se me presenta como un motor constante de acción, reflexión y mejora sobre la acción. Concretamente, mi experiencia, más de veinte años en la docencia, ejercidos en diferentes niveles del sistema educativo, hace que me posicione claramente en el espacio de las prácticas de enseñanza, en la didáctica, en el saber docente, en las formas de mejora de dichas prácticas y saberes y de resolver las cuestiones inherentes a la formación inicial del profesorado.

Dentro de este trayecto experiencial, me he desempeñado como profesora en la formación inicial del profesorado, dentro del Profesorado de Educación Infantil, en los tres cursos que dura dicha formación en Argentina. También, he ejercido como profesora de lo que se denomina *Prácticas y Residencias* para el tercer año de la Formación Inicial del Profesorado de Primaria. Además, poseo la experiencia en forma directa de haber trabajado como maestra de grado, como maestra recuperadora y como orientadora educacional en diversos centros de escolaridad primaria. En el marco de la reforma educativa iniciada en la República Argentina a partir del año 1995, he desarrollado varias tareas en diversos cursos de perfeccionamiento docente, dentro del ámbito de la formación permanente del profesorado en ámbito universitario, en el nivel primario, secundario y superior. He trabajado como directora de estudios en un centro de enseñanza secundaria durante más de cinco años. Por lo expuesto, el tema de la

formación de los docentes es una temática que despierta mi interés y en el que poseo experiencia, tanto en su formación inicial, como en el transcurso del ejercicio de la docencia. Continuando con el relato de mi trayectoria profesional, existe otra área en la que me he desempeñado, es la de editora de textos escolares, esto me permitió aproximarme, a la temática de los materiales didácticos desde el lugar mismo de su confección, sus posibles utilizaciones en la realidad del aula y sus fundamentos pedagógicos.

Es en el marco de la Maestría en Didáctica que corresponde a los estudios de postgrado (Tercer ciclo) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde me involucré en temas relacionados con las tecnologías educativas. Otro aporte en esta dirección fue una estancia de cinco meses en la Universitat de Barcelona, específicamente dentro de ella, en el Laboratorio de Medios Interactivos, dirigido por el Dr. Antonio Bartolomé y Pina y perteneciente en ese momento al Departamento de Didáctica y Organización Educativa, estancia obtenida mediante una beca de la Generalidad de Cataluña. Allí es donde me involucré en un proyecto de inclusión de los ordenadores a la realidad de las aulas, como es el Proyecto Grimm y en el transcurso de esta estancia, realicé una investigación relacionada con el análisis didáctico de las imágenes presentes en los textos escolares.

Hasta ese momento, permanecían en mí, disociados los intereses entre los materiales didácticos, la utilización de ordenadores al servicio de la docencia, la formación del profesorado, y la Tecnología Educativa como campo de saber pedagógico. Nada mejor que la propia experiencia, referida a mis aproximaciones a la temática de las Tecnología Educativa para poder entender al otro y a través de la empatía identificarse, solidarizarse y mostrar el camino que uno siguió en una situación similar, para mejorarlo.

Volviendo a analizar mi biografía formativa como pedagoga, descubro que a pesar de existir como asignatura de carácter optativo “Tecnología Educativa” en la Universidad de Buenos Aires, no la había elegido como tal en mi carrera de grado (Licenciatura en Ciencias de la Educación), ¡Si a mí lo que me interesaba era enseñar y mejorar didácticamente! La tecnología resonaba en mi interior a conductismo, a pedagogía por conductas observables, y a máquinas de enseñar, nada más alejado de mi concepción de aprendizaje y por ende, de enseñanza. Luego “descubrí”, que la Tecnología Educativa

no eran sólo artefactos y que mucho menos una herramienta condiciona la concepción de enseñanza, sino lo contrario. A su vez, los ordenadores estaban allí, “al lado de las aulas”, ¿Cómo hacer para que entren en ellas? y fundamentalmente, ¿Para qué? Los educadores y educadoras no podíamos mantenernos ajenos a esta realidad.

Estaba aproximándome a un tema, pero era necesario a los fines de la presente investigación, que me abocase al estudio de uno de los niveles del sistema educativo, para poder abordarlo con detenimiento.

Es el nivel de escolaridad primaria, el que he seleccionado para el desarrollo de la tesis, ya que tiene para mí, un rasgo interesante que lo ubica de manera cualitativamente diferente al nivel secundario, a pesar de contar con experiencia docente en ambos niveles. La enseñanza primaria conserva en el tutor, o tutora, la mirada global del grupo, de los aprendizajes, la percepción de su evolución como grupo de aprendizaje, es en esta percepción que se conjugan la mayoría de las variables que intervienen en el acto de enseñanza. Las relacionadas con las conductas de los sujetos que aprenden, incluso de la conducta entendida como el comportamiento esperable, la mirada puesta en la intención de conocer a las personas no sólo a través de su rendimiento académico en una parcela de saber limitada, sino al individuo, al sujeto, a la persona que tienen delante. Soy consciente de que puede parecer pretencioso otorgarles a los maestros y maestras de primaria tales cualidades, pero a través de mi experiencia docente he encontrado notables diferencias en el nivel primario con respecto al secundario, por ejemplo, en relación a la comprensión global del acto de enseñar. De manera que, podría sintetizar muy esquemáticamente, que mientras en los primeros existe una tendencia a la percepción total, en los segundos corresponde a su campo disciplinar. Por estos motivos, creo que es interesante averiguar, sondear, indagar, esclarecer, si se modifica o no la formación inicial de los docentes de primaria en vistas a los cambios sociales y educativos, y de qué modo.

Al ponerme en contacto en Argentina en el nivel que me desempeñaba, es decir, en la formación inicial del profesorado, luego de ampliar mi visión sobre la tecnología, a través de bibliografía y de conocer experimentalmente otras formas de entenderla, intenté impregnar de algunos conocimientos provenientes de este campo a mi labor, (Tecnologías en el ámbito educativo) intentando acreditarlo en el ámbito de la

administración regional, en principio y luego en el ámbito institucional. (La asignatura *Tecnología Educativa* no figuraba en los curriculums de formación de magisterio). Fueron intentos fallidos. Aún, los pequeños emprendimientos que sugerí en el Instituto de Formación del Profesorado donde trabajaba, ya que contaba con el “hard” suficiente, la aparatología necesaria tanto para el trabajo en aulas con los niños en el nivel infantil y primario, como en el correspondiente a la formación del profesorado, pero las consabidas resistencias de algunos directivos y docentes pudieron más hasta transformarlo en desinterés. ¿Por qué tales resistencias? No es objetivo de este trabajo buscar responsables, ni caer en facilismos tales, pero creo que la clave estaría en la formación de los docentes. Conozco la existencia de salas de ordenadores sin uso, cerradas con llave en escuelas públicas periféricas en la provincia de Buenos Aires y esto, me anima a plantear la importancia de considerar el contexto social y humano de las innovaciones educativas. Salas instauradas con objeto de la reforma de las leyes de educación y su correlato en el currículum, que los maestros desconocían y temían a su uso.

Mi inserción en el campo educativo en Cataluña a través de la estancia realizada en la Universitat de Barcelona primero, y en la incorporación dentro del Doctorado, después, me aproximaron a la problemática de la Tecnología Educativa y a su matiz particular en el marco de este nuevo escenario económico, histórico, geográfico y cultural.

La experiencia que ya poseía como docente se ha visto incrementada por la experiencia específica en el área, en mi desarrollo profesional en la Universitat de Barcelona, por pertenecer y trabajar dentro del grupo de investigación consolidado FINT (Formación Innovación y Nuevas Tecnologías) y a través de una beca de colaboración en la investigación y la docencia desarrollar los créditos prácticos de las asignaturas Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado y en la asignatura Tecnología Educativa en la Facultad de Pedagogía junto a la Dra. Juana María Sancho Gil. Posteriormente, por acceder a través de concurso docente en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa, a una plaza de profesora colaboradora en el que me desempeño actualmente y a través del cual trabajo como docente en las asignaturas de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado y de Tecnología Educativa en la Facultad de Pedagogía.

Así como también en los proyectos de investigación y desarrollo en los que he participado y participo, el proyecto *Diseño, desarrollo y evaluación de un sistema multimedia para dar sentido a la información* (MUDSI) y *promover nuevos entornos de aprendizaje*, correspondiente al Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El proyecto *SCHOOL+ más que una plataforma informática para construir la escuela del mañana* dentro del marco IST de la Comunidad Europea, también el proyecto *u Teacher-a European project on teacher's professional profile* correspondiente al ICT para Educación de la Comisión Europea e-Learning, el proyecto *Aprenentatge per a la comprensió en entorns virtuals als centres de secundarià: La xarxa School+*, subvencionado por la agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la Generalidad de Cataluña, el proyecto *Indaga-t. Afavoriment de l'aprenentatge autònom i col·laboratiu a través de la indagació i la utilització de tecnologies digitals* financiado por la Universidad de Barcelona, correspondiente a la convocatoria ARIE y actualmente el proyecto: *Políticas y prácticas en torno a las TIC en la enseñanza obligatoria: implicaciones para la innovación y la mejora educativa* (SEJ2007-67562), dentro de las convocatorias I+D correspondiente al Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Indudablemente, al efectuar comparaciones entre ambos contextos regionales, en primer lugar, con respecto a las inversiones en educación y específicamente en materia de informática desde la esfera política, tienen mayor presencia en el ámbito de Cataluña que en mi país de origen. Es en territorio catalán donde he encontrado que los ordenadores están en las escuelas, en salas específicas para su uso, pero están. También existe con larga data una red informática que reúne a los profesores de Cataluña. Dentro del Programa de Informática Educativa¹ en el cuál centré una de las investigaciones correspondientes al segundo curso del Programa de Doctorado, y encontré abundante información sobre lo que estaba sucediendo en las aulas y en los cursos de capacitación al profesorado. Me dejé influenciar por los modos en que se presentaba la Tecnología Educativa y sus utilidades reales a los fines pedagógicos. No obstante esta primera impresión de algún modo exitosa por la presencia de material e infraestructura

¹ Actualmente se denomina XTEC, Xarxa telemàtica educativa de Catalunya.

adecuada, percibí que tampoco es que estuviera *todo resuelto* en este terreno y me interesaba explorarlo. Como muchas de las investigaciones que me preceden han puntualizado, las cuestiones de mejora de la educación, actualmente han trasladado el eje no tan sólo a la exigencia hacia la administración de incorporar recursos, sino el de formar al profesorado en la finalidad de uso de los ordenadores para situaciones que provoquen un aprendizaje significativo.

Los ejes de mi interés fueron en un primer momento:

Los docentes y su formación, los docentes y su profesionalismo...

Y preguntarme:

¿Cómo es el proceso y modo de introducción de las tecnologías en el ámbito específico de la educación? ¿Cómo se está formando a los docentes en ese contexto? ¿Qué ocurre en torno a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)?

El núcleo de interés de la investigación se transformó en el tema:

***La formación inicial del profesorado en el contexto de la Sociedad de la Información.
El lugar que ocupan las TIC en la adquisición de estrategias de enseñanza.***

Este fue mi primer ladrillo en la construcción de la tesis. Un primer paso en el recorrido del viaje. Pero este era sólo una insinuación de comienzo.

1.2. Algunos puntos teóricos de inicio.

Como señalaba anteriormente, los ríos que dan cauce al interés y a la elección de un tema tienen innumerables afluentes y fuerzas motivadoras. Me interesa dejar la señal de algunas de ellas más claramente expuestas, indicar qué intenciones o resonancias tienen en mi interior los ejes por donde circula el tema. Esclarecer desde dónde partí conceptualmente para luego profundizar, desarrollar y exponer a lo largo de la tesis.

1.2.1. Primeras inquietudes.

El tema de la formación como profesionales de los futuros docentes, me lleva a considerar que dentro de la caja de herramientas profesional (Leach y Moon 2002) de un docente que se está formando para trabajar en el mundo actual, sería conveniente considerar un espacio para las tecnologías imperantes de su época y para poder utilizarlas con un sentido enriquecedor dentro de su tarea. Con esto pretendo argumentar, que la existencia de un espacio en la formación inicial en el área de tecnología educativa, no obedecería a la imposición de una moda pedagógica, de las tantas que han acontecido en el mundo educativo, del “hay que saber utilizar el ordenador”, sino, como producto de los saberes necesarios para poder operar en el mundo actual y posicionarse como educadores con un sentido crítico.

Otro tema que ha rondado en mi posición de salida, es el cuestionamiento que he recibido de algunos colegas, que como yo, han trabajado en zonas donde los recursos materiales para poder enseñar, son escasos o casi nulos y sería improbable la utilización de ordenadores. Mis convicciones sobre la necesidad de mejora del mundo, y de actuar en consecuencia, también topan con estos interrogantes, y podría parecer suntuoso inscribir en mi experiencia actual como docente e investigadora, la inclusión de preocupaciones de cómo enseñar con tecnologías actuales, cuando en el pasado fui una maestra que no contaba con recursos elementales para dar sus clases y sus alumnos no contaban con lo indispensable para poder aunque sea, asistir a la escuela. ¿Es legítimo pensarlo cuando muchos niños y niñas de las aulas de escuelas pobres aún no cuentan con la vestimenta indispensable para ir a clase? Incluso, a mí misma me ha ocurrido muchas veces como maestra toparme con el ausentismo de algún niño o niña porque no tenía calzado para ir a clase. ¿Pertenece esta necesidad a un errado diagnóstico de necesidades de la educación en el mundo actual? ¿Realmente corresponde a los futuros docentes aprender a trabajar con tecnologías de la información y la comunicación? En principio, y sin dejar de ningún modo el tema por concluido, me respondo con la creencia de que la democratización de los saberes y recursos de la formación inicial, en el punto de partida de la formación de maestros y maestras, es todavía una asignatura pendiente. El ejercicio de la docencia en una zona humilde no debería traducirse en la precariedad de conocimientos de los profesionales a cargo. Desde mi punto de vista, la

formación inicial tendría que contar con una oferta de base, fecunda para el desarrollo de potencialidades cognitivas, emocionales, instrumentales, etc., para poder ejercer su labor profesional en el contexto en el que se desempeñen. Al decir de Leach y Moon (2002), si partimos de la base de un contexto estático en el desempeño docente y del entorno social que lo conforma, responderíamos a una concepción de la labor dentro de parámetros de *no cambio*, a una visión reproductivista de la educación y por ende, poco podríamos cambiar en términos de mejora educativa. Si el contexto cambia o si es susceptible de cambio en los entornos laborales de un profesor o profesora, entonces los puntos de partida de su conocimiento no tendrían que ser minimizados, tomando en consideración el parámetro contextual, sino ampliar los contenidos al máximo para que sea el sujeto quien pueda recurrir a las competencias profesionales aprendidas, cuando la situación educativa en la que se encuentre así lo requiera.

En este cuadro de situación de la formación inicial docente, mi visión sobre la realidad actual no se corresponde a una imagen estática, es decir, ideológicamente entiendo al mundo como complejo, con contradicciones y fundamentalmente dinámico. Estas contradicciones resultan del hecho de que parte de la población carece de los alimentos mínimos y del acceso a las necesidades básicas, y otro sector de la misma está sumida en una carrera consumista que pugna por la adquisición de automóviles de altas prestaciones; teléfonos móviles con capacidad de fotografiar y enviar esa imagen instantáneamente, de conectarse a Internet, etc. Son polos opuestos en cuanto a la carrera de consumo, pero también posiciones opuestas en relación a las satisfacciones de necesidades mínimas y vitales, por un lado y la exacerbación de lo superfluo, o sofisticado, por el otro. Mientras que la comunicación para unos está basada en gran medida en el medio tecnológico: encender un aparato, escribir mensajes, hablar por medio de un artefacto, para otros, la comunicación está sujeta al propio accionar corporal: caminar, en ocasiones grandes distancias y hablar cara a cara. Contrastes de un mismo mundo. Y diferentes modos de habitarlo.

Sería incompleta la propuesta de contextualización de la presente investigación si no se hiciera mención a la existencia de las resistencias sociales frente a estas desigualdades, que también caracterizan esta época. La llamada globalización de la economía, genera otras caras a las que propone el digitalismo en su versión de *estrella igualadora de las diferencias*. Existen movimientos de protesta ante la desigualdad económica y cultural,

a la invisibilidad de las minorías y a la militarización creciente de la sociedad. Las protestas de Seattle, Praga, Barcelona (2002)², etc., se corporizan en propuestas concretas que vienen reuniendo a los sectores de la sociedad que creen que otro mundo es posible. Se organizan a través de *Foros Sociales*, encuentros donde se efectiviza la unión entre intelectuales críticos y movimientos sociales alternativos y donde también la educación guarda un sitio de privilegio en las agendas de cada encuentro. Es esta visión desigual del mundo la que intenta estar presente en esta tesis.

1.2.2. Las marcas de la sociedad actual.

Se hace necesario caracterizar algunos rasgos de la sociedad actual, no pretendo argumentar detalladamente esta caracterización, pero sí enunciar algunos de estos componentes ya que son condicionantes de los hechos sociales que alberga. Entre ellos, la educación. Entiendo a la educación y las acciones que en ella se llevan a cabo como hechos e intenciones de índole política, dentro de un contexto socio- histórico que condiciona este funcionamiento. Por lo tanto, es imprescindible enmarcar el tema de investigación (la formación inicial del profesorado de primaria) en la realidad social y en el momento histórico en el que transcurre, para analizar cuáles son los factores que de hecho inciden en él. Específicamente cómo se presenta la formación del profesorado en el contexto de la sociedad caracterizada como sociedad de la información. Entender la sociedad actual como sociedad informacional implica concederle un lugar de privilegio a la información por sobre otros factores constitutivos de la misma, justamente tal consideración, el caudal informativo y los medios e instituciones por donde circula, es el vínculo fuerte con la institución escolar. Históricamente la escuela era la encargada de transmitir a las generaciones jóvenes los saberes acumulados hasta el momento por la sociedad, que de este modo se convertían en nuevos integrantes, conocedores de la cultura de su pueblo. En la actualidad, quién o quiénes son los agentes e instituciones sociales encargados de transmitir la información, es un tema a debatir. En relación a la educación, se pone en tela de juicio a la escuela como única fuente que proporciona la información necesaria para operar en el mundo actual, ya que

² Ver este tema ampliado en el Capítulo 3.

los medios de comunicación entre otros, han ganado un territorio importante en esta materia (Castells, 2001a). Incluso se cuestiona a que la institución escolar como factor de socialización, se cuestione a sí misma tanto su rol social, como el caudal de información a considerar útil en transmitir y la calidad de la misma. Sin embargo, con respecto a la cuestión de la sociedad entendida como informacional, y su énfasis educativo, existen diferencias conceptuales interesantes por clarificar en un principio y propiciar un debate sobre las mismas, después. La diferencia entre información, (entendida como dato, noticia), y conocimiento. Éste último exige un posicionamiento por parte del individuo, resultante de un proceso cognitivo y valorativo de esa información, análisis muchas veces ausente en las referencias a la necesidad de saber acumulado y transmitido por la institución escolar. En este sentido, Sancho (1995) afirma:

“Aprender, conocer, comprender no sólo consiste en “exponerse” a la información, sino en entrar en diálogo con ella, interrogarla, contrastarla y llegar a darle sentido.” (Sancho, 1995a, 67).

Describiendo la sociedad actual, dentro del Informe de la Comisión de las Comunidades Europeas (1993), se señala:

“En definitiva asistimos al nacimiento de una nueva “sociedad de la información”, donde la gestión, la calidad y la velocidad de la información se convierten en factor clave de la competitividad: como insumo para el conjunto de la industria y como servicio prestado a los consumidores las tecnologías de la información y de la comunicación condicionan la economía en todas sus etapas.”³

Este entorno, remite a preguntarnos qué tipo de escuela, qué tipo de formación será necesaria para los educadores que en ella actúen. Aportando al tema de la formación, y describiendo a la sociedad posmoderna, Hargreaves (1996) señala:

³ http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

“La mayor parte de los autores está de acuerdo en que, en el centro de la transición está la globalización de la actividad económica, las relaciones políticas, la información, las comunicaciones y la tecnología.(...) la globalización puede llevar al etnocentrismo, la descentralización a una mayor centralización, las estructuras uniformes (muy jerarquizadas) de las organizaciones a un control jerárquico encubierto.” (Hargreaves 1996, 27).

Una sociedad postmoderna, donde el vértigo del cambio es representado y traducido en imágenes, instantáneas y volátiles, donde la modificación de las formas de contratación laboral se vuelve móvil y fragmentaria e incluso que en muchos países no escapa al profesorado, un momento donde la información se vuelve fugaz, excesiva y al alcance de muchos. Una coyuntura social que también es vista como un mosaico móvil como lo llama Toffler (1990), a modo de metáfora social, donde existe un resurgimiento de las identidades nacionales. Intentando dar algunas respuestas a esta nueva temática, en relación a las identidades generadas por la impronta de la globalización Hargreaves (1996) aporta:

“Una paradoja fundamental de la posmodernidad consiste en que el anonimato, la complejidad y la incertidumbre forjadas por la globalización anuncian la paradójica búsqueda de significado y de certeza en identidades definidas en un plano más local. (...) Las identidades nacionales, puestas en peligro por la globalización económica, se están reconstruyendo frenéticamente. (...)La principal respuesta educativa a esta crisis social ha consistido en resucitar antiguas certezas culturales o imponer otras nuevas mediante el control centralizado del currículum y de las exigencias de evaluación.”. (Hargreaves 1996, 33).

El paso de la cultura de las certezas a la cultura de la incertidumbre que caracteriza a la sociedad actual, se relaciona con los conocimientos entendidos como socialmente válidos, que hasta ahora eran transmitidos por la escuela y por sus agentes, los docentes. Esta incerteza no escapa a la misma formación del profesorado, que tiene en sus manos nada más ni nada menos que la decisión de prever esas destrezas y competencias entendidas como válidas para la acción docente. Supone también un movimiento

sísmico en la estructura de los currículums de formación, *qué contenidos enseñar en los centros de formación* y cómo.

Es una de mis intenciones al trabajar en educación, que esa desigualdad que impregna la sociedad no se traslade al acto formativo en ninguna de las instancias que lo conforman, ni la de formación inicial del profesorado ni en la formación de niños, niñas y jóvenes ciudadanos del mundo.

1.2.3. Formación inicial del profesorado: las puertas permanecen abiertas.

Un eje fundamental que pretendo trazar en la investigación en curso, es el de las necesidades formativas del profesorado, la etapa inicial de su formación, las tecnologías al servicio de la educación y su vinculación social. Existieron puertas de entrada por las que me introduje a la temática de la formación inicial y me interesa dejarlas entreabiertas. Son puertas que no se han cerrado, porque por el espacio de sus marcos siguen pasando voces de autores que tratan el tema, dialogan con mis propios pensamientos e ideas y con las voces de colegas, del profesorado y demás personas que conforman mi entorno profesional.

Para ello daré cuenta de algunos autores que me proporcionaron el impulso inicial en la búsqueda de interpretaciones y aportes.

Es el caso de Imbernón, (1997) para quien la FIP (Formación Inicial del profesorado) ha de:

“[...] dotar de un bagaje sólido en los ámbitos cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida para evitar no caer en la paradoja de enseñar a no enseñar y en una visión funcionalista de la profesión que está ocasionando un bajo nivel de abstracción y escaso potencial de aplicación.” (Imbernón, 1997, 7).

No podemos olvidar que la metodología que se utilice en la FIP, servirá de referencia y modelo en el futuro ejercicio de la profesión, hecho que reviste de gran importancia y responsabilidad la elección, puesta en práctica y justificación de metodologías concretas.

Como señal de los saberes necesarios en la sociedad actual, sobresale el relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación. Quintana y Tejeda (1995) argumentan que los pilares en que debería basarse la formación docente en tecnologías de la información y la comunicación, es la formación científico cultural, la psicopedagógica y didáctica, asignándole un papel importante a la reflexión sobre la práctica. ¿Qué profesionales se espera que egresen de los centros de formación? Vinculando la formación del profesorado con la sociedad actual, Sancho (2000) establece:

“Esta forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, en consonancia con las propias propuestas de la Sociedad de la Información (o del conocimiento), precisará de profesionales con una preparación pedagógica que fomente su visión transdisciplinar e integrada del conocimiento, su autonomía y su propia capacidad de aprender. Del mismo modo, el conjunto de personas que desempeñen las nuevas profesiones relacionadas con el diseño y desarrollo de aplicaciones informáticas para la educación, tendrán que contar con una preparación pedagógica que les permita comprender la naturaleza de los problemas de este ámbito de trabajo.” (Sancho 2000, 60).

Sobre los saberes necesarios en tecnologías de la información y la comunicación, existen varios focos de incertidumbre relacionados con lo expuesto por Sancho, y algunos peligros, como es el de tecnificar la enseñanza de la “Tecnología Educativa”, vale decir, traducirla en un cuerpo de técnicas e instrumentos de ejecución en el aula, donde el profesor no se ubique como individuo profesional y autónomo en su campo de saber, sino que se le recorte su acción traduciéndolo en un conjunto de técnicas y posicionándolo a él como un técnico- ejecutor de lo elaborado por otros.

Según Davini (1996), y Golzman y López, (1989), hacer explícita la teoría desde la cual un educador diseña su práctica permite reconocer los fundamentos científicos que la guían. Poder reflexionar sobre lo que se está haciendo para el descubrimiento de leyes, surgimiento de proyectos superadores, etc., en los cuales basa su experiencia como profesional investigador. Frente a esta mirada, el docente dejaría de considerarse como simple transmisor del saber seleccionado por expertos. Estas divisiones entre los dominios de la teoría y los ámbitos de la práctica son los que contribuyen a la quita del saber profesional al maestro. Esta desvalorización unida a la escasez de tiempo para la reflexión institucional podría generar un déficit de autonomía y de producción intelectual del docente. El hecho de comprender la naturaleza de la problemática diaria del quehacer del profesorado y la capacidad de toma de decisiones, me lleva a relacionar la concepción docente con la autonomía como tal.

Otro aporte en relación con la profesionalidad de los docentes, la proporcionan Fullan y Hargreaves (1997) al hablar de *profesionalidad interactiva*, entendida como aquella práctica del ejercicio de la docencia que es la autonomía situada en una escuela, es la capacidad y legitimidad de los docentes como grupo para tomar sus propias decisiones con relación a su labor pedagógica.

Al referirme a *autonomía docente* remito al grado de independencia que el docente ejerce en su labor cotidiana, superando condicionantes objetivos (el currículum oficial, las definiciones oficiales de su tarea, los controles institucionales), etc. Tamarit, (1997). El concepto de autonomía para Williams⁴ indica la distancia de las prácticas con las estructuras económicas y políticas. La autonomía aparece condicionada por la historia y tradición local y nacional (la “larga historia” y la coyuntura). Este concepto me permitió vincular la profesionalidad de los docentes con el grado de decisión que tenían sobre los materiales didácticos y medios en general, utilizados en las prácticas escolares, evidenciar el grado de tal acción en el proceso de toma de decisiones sobre la confección de los mismos, y los diferentes niveles en dicho proceso.

4 La idea de R. Williams está extraída de la obra de Tamarit, J. (1997) Escuela crítica y formación docente. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

1.2.4. Los medios y recursos en el aula o TIC.

Otro elemento en el análisis de la formación inicial del profesorado actual se relaciona con la inserción de la tecnología al servicio de la educación. Evidentemente, existen muchas aristas que pueden tomarse como foco de investigación en la formación de los docentes en el mundo actual, pero a mi criterio, hay una que sigue sobresaliendo, por nueva, por incómoda, o por incomprendida, que es la relacionada con las tecnologías educativas y por eso esta arista tiene un rango importante en mi tesis.

A mi entender, la tecnología educativa carece de tal significación si se la concibe disociada del acto mismo de enseñar y aprender. No es el uso del ordenador, o el vídeo en sí mismos lo que le otorgan la cualidad pedagógica a tales artefactos tecnológicos.

Hablando de material didáctico Alonso (1992), afirma:

“Ningún medio ‘per se’ adquiere la categoría de recurso pedagógico. En un momento dado la escuela hizo suyo el libro y lo convirtió en libro de texto. Mientras de forma incuestionable todo el mundo relacionaba este recurso con el marco escolar, una determinada utilización del medio le conducía al mundo de la rutina y el hábito, anulando muchas de sus posibilidades.” (Alonso 1992, 35).

Es en este sentido que a la informática y los medios de comunicación factibles de uso pedagógico, los entiendo como recursos tecnológicos (como la pizarra, las láminas, o los libros de texto) que utilizamos en la búsqueda de mejorar la calidad de las clases, tanto presenciales como no presenciales. Con esto quiero significar que la Tecnología Educativa no se ocupa de algo ajeno a lo que ocurre actualmente en las clases, sino que forma parte del día a día escolar, y desde hace tiempo.

También es interesante indagar qué posición ocupa el docente de primaria en este nuevo escenario, si se posiciona en calidad de profesional de la educación, o se ubica como técnico portador y emisor de un saber generado por otros, (Torres del Castillo, 1998) o algún otro rol diferente por explorar. Resulta atrayente comprobar si la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas aportan elementos en dirección de una posible revisión de la escuela actual, a un posible replanteamiento general de la enseñanza, a todas luces necesario para la formación del profesorado

actual, en función del futuro. Como un elemento que se incorpora y que rompe de algún modo la inercia que caracteriza los tiempos, las rutinas escolares, la llamada *gramática de la escuela* (Tyack y Tobin, 1994), la tecnología podría posicionarse como espejo donde mirar las situaciones educativas, y de este modo poder revisarlas y mejorarlas. La calidad de la incorporación de las TIC al aula es un tema trabajado e investigado por varios autores, entre los que me ha resultado substancial el aporte de Mc Clintock (2000), cuyos axiomas pueden utilizarse para contrastar la calidad de la incorporación de las TIC al aula, y el estado de los proyectos que involucran a las TIC en las prácticas áulicas. Los denomina “axiomas para la práctica” y los presentaré en el capítulo referido a *Aulas con TIC*.

El posicionamiento del que parto en materia de utilización de las tecnologías al servicio de las prácticas del aula, concuerda con lo manifestado por (Litwin, 1995):

“En este marco de la Tecnología Educativa se inscribe el análisis de la utilización de los medios en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Análisis que intentará mostrar cómo se pueden generar prácticas educativas de calidad al utilizar todos los medios que se encuentran al alcance de los docentes no como mera respuesta tecnicista sino como una respuesta política y pedagógica.” (Litwin, 1995,186).

El interrogante se traslada al espacio destinado a la formación inicial, ¿Es allí donde se aprenden o generan en sí mismas prácticas educativas de calidad? Por otra parte, siguiendo con los interrogantes abiertos a la formación inicial, es esperable que la distancia asincrónica que existe por naturaleza entre formación del profesorado y su actuación profesional en la docencia, no se convierta en una brecha temporal y conceptual insalvable donde el maestro novel perciba que los conocimientos aprendidos en su formación de grado responderían a un contexto social y época, que no es el presente, y mucho menos el futuro, o que no cuenta con la formación pertinente para actuar como profesional reflexivo y crítico de su época.

Esto ha provocado que el profesorado de primaria se convierta en ocasiones en mero reproductor de saberes generados por otros, perdiendo de este modo, autonomía

profesional, y en el caso de las TIC, esa distancia se incrementa por magnificarse su importancia y complejizarse en ocasiones falsamente su uso en el aula.

Otro elemento de análisis, es poder plantear esta realidad en términos cualitativos, alejarse del análisis exclusivamente cuantitativo, presente en muchos planteamientos al nivel de las innovaciones educativas en el área de la tecnología educativa. Transitar de un discurso que refiere al número de ordenadores por centro, la cantidad de cursos que toma el profesorado, o la ratio de alumnos por máquina, etc., datos que dan cuenta de una parte de la realidad en materia. En la línea de las investigaciones realizadas por Ornellas (2007), Bosco (2001), Peñín (2002), Guitert (1995), Estebanell (1998), Alonso (1992); mi intención es pasar a indagar cómo se introducen, si es que se introducen, las tecnologías al campo educativo desde la posición de la formación de los docentes, con qué objeto, bajo qué posturas pedagógicas, qué habilidades cognitivas son requeridas para efectuar las actividades que se presentan a través del recurso informático, o la calidad de las prácticas, y sobre todo a qué perfil de formación docente pertenece su ubicación y utilización en la formación inicial docente.

1.2.5. El tipo de conocimiento.

Como componente del interjuego dialéctico del acto pedagógico, docente, estudiante y contenido a enseñar (Souto, 1993), el conocimiento no podía quedar al margen del estudio sobre la formación inicial de los docentes. En esta tríada, el contenido ocupa un lugar esencial de la acción formativa. Cabe preguntarse entonces; ¿Cómo se construye ese conocimiento en la formación? ¿Qué representaciones se tienen del mismo? ¿Cómo se construye el saber del docente de primaria? Incluso; ¿Cómo se *da* o se *recibe* ese conocimiento?, la presencia de su representación en los contenidos formativos en general y con respecto a los de Tecnología Educativa en particular.

La enseñanza de las tecnologías de la información y la comunicación y su traducción como contenido en la escuela primaria, parece todavía un dilema a resolver. De qué modo se introducen las tecnologías de la información y cómo se efectúa su transposición didáctica, son cuestiones que comienzan a inquietar tanto por lo que tienen de novedoso, como por lo que tienen de errado. Lo novedoso, se vincula en gran medida a la utilización de ordenadores en clase, al uso de Internet, a la fascinación que

provocan los programas multimedia entre otros elementos de análisis en el marco de la Tecnología Educativa. Lo errado, o poco fructífero, podría deberse a que la compartimentalización de saberes tan explicitada en los currículos escolares actuales, la pugna por insertar los contenidos en tecnología e informática dentro de una visión reduccionista y disciplinar, corren el riesgo de caer en la trampa de anexar contenido. No de modificar la estructura del currículum, sino agregarle un compartimiento más al extenso número de asignaturas por enseñar y por aprender. Dentro del amplio paraguas conceptual que abarca la tecnología educativa, la informática podría traducirse en una asignatura más. Una información más. ¿Qué se hará luego con tal yuxtaposición de contenidos escolares? ¿Qué relaciones interpersonales se establecerán en la escuela del futuro inmediato mediadas por las tecnologías? ¿Cómo se dará el triángulo didáctico en el acto pedagógico, (alumnado-docente-conocimiento)? ¿Cómo se construirá el conocimiento?, ¿Será el maestro mediador entre la información y el alumno en la construcción de saberes?

Presumo que el actual, es un proceso de cambio del rol del profesorado, dicha transformación se traduciría en una formación inicial acorde a las necesidades del cambio social. ¿Cómo se vinculará con el conocimiento la nueva figura del maestro? Una posibilidad es que resulten revolucionarios los recursos con que enseñar, entendidos como los soportes de la información, los vehículos por donde circulan los datos, pero cabría especular también, que el punto de partida de los alumnos que inicien el ciclo escolar primario de aquí en más, será otro en relación a sus competencias informáticas, mayor el grado de alfabetización informática (Gutiérrez, 2003), con la que inicien la escolaridad primaria. Los alumnos probablemente tendrán conocimientos de manejo de ordenadores, o de Internet o al menos les será familiar su presencia en las casas, factiblemente pertenecerán a lo que actualmente se da en llamar la generación de los nativos digitales⁵. Aunque lejos está de mi intención en este diagnóstico probable dar una imagen homogénea, puesto que no serán *todos* los alumnos los que cuenten con competencias de uso informático incluso superiores a las de sus maestros y maestras. Si

⁵ La expresión *digital natives* ha sido lanzada por Marc Prensky en oposición a *digital immigrants*. (Los inmigrantes llegados tarde a las TIC), en un ensayo publicado en 2004 bajo el título *The death of command and control* (La muerte del mando y del control). Suplemento *Ciberpaís*, Diario El País, 27 de octubre de 2005. http://www.elpais.es/articulo/elpcibsem/20051027elpciblse_1/Tes/

el futuro se gesta en la actualidad, no es ese tipo de sociedad igualitaria la que se está generando, es decir, será forzosamente desigual y no todos los niños y niñas tendrán acceso a los medios informáticos, ni a su posible uso, pero en ese caso, sí será posiblemente el docente quien le enseñe su utilización. También es oportuno, preguntarse qué pasará con la formación de dichos maestros.

1.2.6. La infancia presente en las clases de primaria.

Los estudiantes que integran las prácticas escolares en el ámbito de la primaria no son otros que niños y niñas del mundo actual. Coincido con Frigerio (2003), que una noción de infancia no alcanza a dar cuenta de los habitantes que nombra. A partir de esta idea, hablar en el presente de un sujeto infantil no resulta representativo de una determinada agrupación histórica ni de explicaciones por rasgos etarios. Nombrar la infancia hoy, es quizás, intentar una reconstrucción desde los orígenes, distinguiendo nuevas manifestaciones posibles y rompiendo con historias o relatos que desde siempre han tratado de situar y hacer pertenecer a los sujetos, a categorizaciones arquetípicas de niños y de niñas. Desde esta perspectiva, me interesaba indagar cómo la formación de los futuros docentes, nombra y concibe a esa infancia en las prácticas formativas. La infancia presente en los planes de formación, en las ideas, en los discursos del aula, y en los teóricos que dan cuenta de su estudio como objetivo de la enseñanza de los futuros maestros.

Para dar cuenta de los múltiples interrogantes y suposiciones que se enumeraron en este apartado de inicios teóricos, se indagará cómo se está aprendiendo a ser maestro y maestra en la actualidad. La intención es explorar por medio de estas incertidumbres e inquietudes de inicio, la formación inicial del profesorado de primaria. Cuáles son las necesidades formativas que tiene un docente en el momento actual para dar respuesta a los retos que implica ejercer la docencia. Dentro de este conjunto de necesidades aparecían las de conocer las tecnologías de la información y la comunicación al servicio de la educación, me interesaba sondear en la formación este rasgo emergente de las necesidades actuales. Cómo entender al profesorado, la concepción que se tenga sobre

su rol, perfil, accionar, lugar en el campo de la enseñanza y de la sociedad en general, es el propósito que guía la formación.

Estos son de algún modo los andamios conceptuales en mi punto de partida, quizás varios se cuestionen, se incrementen, se corroboren o se modifiquen a lo largo de la investigación que comienza, pero existen en mi punto de partida como parámetros de búsqueda y es necesario que queden aquí explicitados.

2. Definiendo el problema.

Las posiciones iniciales de la indagación dieron cuenta de un núcleo de interés central como es la formación inicial del profesorado de primaria. Para abordarlo, necesitaba explicitar las marcas que la sociedad actual impregna en sus formas; el rol de las tecnologías de la información y la comunicación como rasgo sobresaliente de esas marcas; evidenciar las características de la infancia a la que iba dirigida la formación de los docentes de primaria, incluso del tipo de conocimiento que se construye o emerge de la formación inicial, tanto el mediado tecnológicamente como el que no. Todas estas inquietudes primeras se encuentran rodeadas de grandes signos de interrogación que convergerán en el problema que guía la investigación. Debía adentrarme en el tema y así lograr traducirlo como problema.

Disponía de una visión del proyecto general, con las temáticas que se desprendían de él por investigar, estas cuestiones que iban y venían en mi mente a través de palabras con diferentes modos de expresión y caracterización: Los docentes y su formación, los docentes y su profesionalismo, los docentes y las necesidades que la sociedad demanda de su labor, entre otras, las tecnologías educativas. El núcleo o foco de interés asumía diferentes “vestidos” en las palabras que le daban cuerpo, pero seguía siendo *uno* el nudo de mi interés. Intenté sintetizar en un primer tema estas cuestiones:

Las tecnologías de la información y la comunicación y su repercusión en la formación docente.

Había logrado sintetizar alguna de las intenciones, pero en este tema que presenté en un primer momento a mi directora de tesis, al verlo plasmado en palabras sentí que priorizaba el tema de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y que en segundo lugar las vinculaba a la formación del profesorado, por tanto, no daba cuenta certera de lo que a mí me interesaba y a lo que quería dedicar una investigación entera. Al menos no era ese el orden de prioridades y el modo de conceptualizarlo en mi interior.

Volviendo a perfilar y a agudizar el centro de interés, en un segundo intento, cambié el orden de los ejes y amplíé la mirada aportando indicios hacia la construcción de una *nueva Pedagogía*:

La formación inicial del profesorado de enseñanza primaria y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Elementos para construir una Pedagogía acorde a la Sociedad de la Información (SI).

Pero justamente, me parecía que acotaba demasiado al eje de la formación del profesorado a lo referido a las TIC, y me interesaba indagar algo más de lo que ocurría, no sólo con las TIC, a la vez y en contraposición, la Pedagogía acorde a la Sociedad de la Información, era una temática tan amplia, que excedía los límites de la tesis que pretendía construir.

De manera que luego de estas instancias, necesarias para poder acotarlo y precisarlo por escrito y conceptualmente, el tema quedó sintetizado como sigue:

La formación inicial del profesorado de primaria en el contexto de la sociedad actual y sus necesidades formativas, especialmente las referidas a las TIC.

Encontrar el tema era un principio para mi tesis, pero sabía que el paso siguiente era determinante: establecer dentro de este tema, un problema por indagar, explorar y resolver, en la medida de mis posibilidades. Entonces ensayé diversos modos de expresar la misma idea, ¿Cómo se está aprendiendo a ser maestro y maestra hoy en día?

¿Qué necesita la sociedad de los educadores de primaria? Delineé, el problema de la siguiente manera:

De qué manera y en qué sentido **se está formando al profesorado de primaria de la Universidad de Barcelona** para poder comprender y dar respuestas a los retos y necesidades de la **sociedad actual**.

Dar cuenta del problema, implicaba establecer secuencias conceptuales en el accionar investigador, para lo que he diferenciado dimensiones en el abordaje del problema.

2.1. Dimensiones.

Estas dimensiones facilitan el complejo entramado de cuestiones que implica conocer, analizar, comprender e intentar dar propuestas de mejora a las necesidades formativas de los estudiantes de magisterio. Para ello, el eje vertebrador del problema quedó demarcado por la **formación inicial**, base de esta estructura de indagaciones desde un punto de vista epistemológico, **el tipo de conocimiento** que se produce, se distribuye o queda representado en la formación, **las tecnologías educativas** requeridas para el ejercicio profesional de la docencia en la actualidad, **la infancia**, como una dimensión que es destino en la mira formativa de los estudiantes, planes de estudio, y profesorado a cargo de la formación inicial y por último, a la **sociedad actual**, que da marco al estudio y sentido a la formación.

De manera que los apartados que he señalado anteriormente como los puntos teóricos de inicio, aquellos que dieron cuenta de cómo llegué al tema por investigar, es decir, los que he denominado como las marcas de la sociedad actual, la formación inicial del profesorado, los medios y recursos TIC, el tipo de conocimiento, y la infancia, se transformaron en dimensiones que atraviesan el problema y le otorgan vectores de análisis concretos por donde adentrarme al mismo. Hendijas por donde mirar, puntos por donde empezar a investigar. Estas dimensiones quedan delineadas en las siguientes:

Visiones sobre la formación inicial. (FI)

Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación, medios y recursos. (TIC)

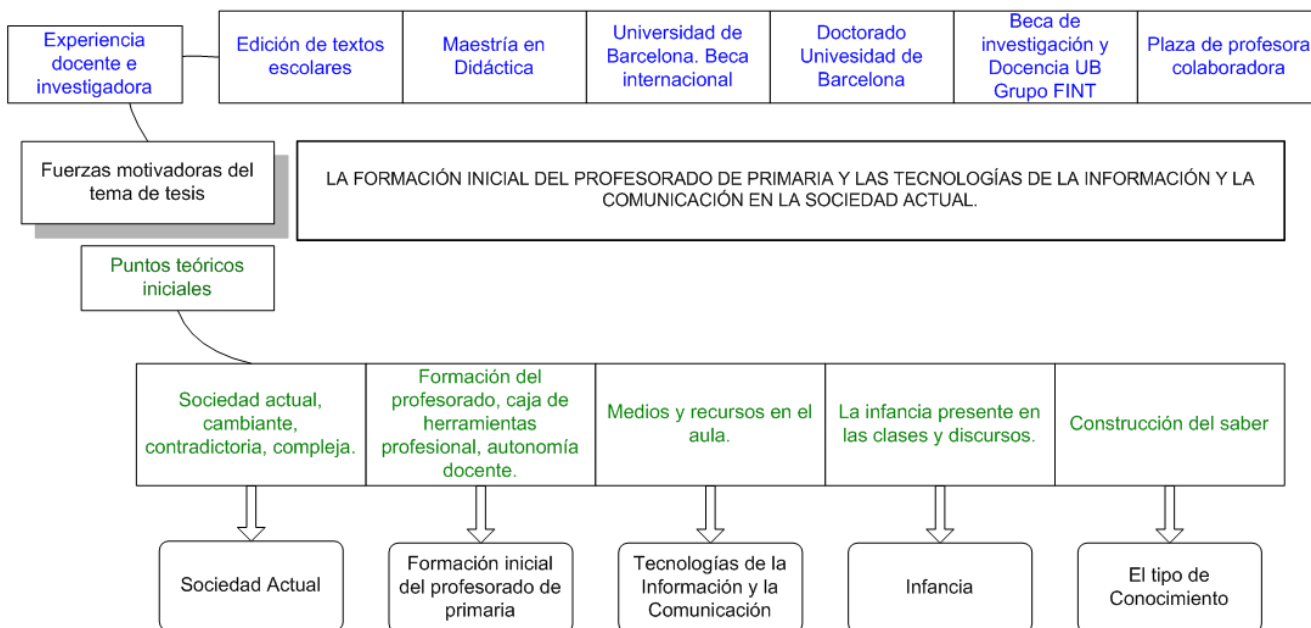
Tipo de conocimiento representado en la formación. (Conocimiento)

Representaciones de infancia presentes en la formación inicial. (Infancia)

Marcas de la sociedad actual en la formación inicial. (SA)

Antes de adentrarme en las dimensiones me interesa dejar plasmado visualmente este recorrido inicial que constituyeron las fuerzas motivadoras, mi experiencia y puntos teóricos iniciales, que han quedado manifestados en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 1. Evolución de las fuerzas motivadoras iniciales hasta su traducción en dimensiones del problema.



También considero oportuno dejar constancia del proceso de búsqueda y enunciación del tema, su traducción en problema de la investigación y dimensiones del mismo podría quedar graficado en este otro cuadro que da cuenta de dicho transformación y es la que presento a continuación:

Cuadro N° 2: Síntesis del tema, problema y dimensiones.

<p>Tema</p> <p><i>La formación inicial del profesorado en el contexto de la Sociedad Actual. El lugar que ocupan las TIC en dicho proceso formativo.</i></p>
<p>Problema</p> <p>De qué manera y en qué sentido se está formando al profesorado de primaria de la Universidad de Barcelona para poder comprender y dar respuestas a los retos y necesidades de la sociedad actual.</p>
<p>Dimensiones del problema</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial. • Tecnologías de la Información y la Comunicación. • Tipo de conocimiento. • Infancia. • Sociedad actual.

Las representaciones visuales del proceso recorrido hasta aquí y enunciar nominalmente las dimensiones del problema constituían un buen anclaje conceptual en el inicio, pero debía encontrar un modo de interrogar la realidad escogida para la investigación.

2.2. Interrogantes.

Para ello he establecido núcleos problemáticos e interrogantes que se desprenden de estas dimensiones y les dan presencia con un grado mayor de concreción, los explicitaré a continuación pero cabe aclarar que la enumeración no obedece a un jerarquía ni de necesaria aparición en ese orden en el relato del caso, tampoco que la enunciación de todas las preguntas remitan a una respuesta para cada una a lo largo del caso. Pero formular preguntas, (aún anticipando que no serán en su totalidad ni exhaustivamente situadas las respuestas en el marco de esta tesis), sobre una dimensión constituyó un buen comienzo para adentrarme en la problemática y quedan, de este modo, expuestas.

2.2.1. En cuanto a la formación inicial.

La pregunta principal que daba cuenta de esta dimensión, podría sintetizarse de la siguiente manera:

¿A qué visión de docente contribuye la formación inicial?

Otras preguntas que desarticulaba esta interrogación substancial eran las siguientes:

1. ¿Qué dirección tiene este proceso de formación?
2. ¿Qué se entiende como formación de futuros docentes?
3. ¿Cómo es el proceso de formación del profesorado de primaria?

En cuanto a la formación y al plan de estudios:

4. ¿Cómo se concibe la formación inicial desde la perspectiva del plan de estudios de la carrera?
5. ¿Qué finalidades persigue y qué estrategias para conseguir tales fines?

En cuanto a la formación inicial y los estudiantes:

6. ¿Cómo es concebida la formación inicial por parte del alumnado?

En cuanto a la formación inicial y las Tecnologías de la Información y la Comunicación:

7. ¿Qué tipo de herramientas se les está ofreciendo a los estudiantes para el desempeño de su futura labor? ¿Son coherentes las herramientas conceptuales, instrumentales y emocionales, que se plantean a nivel del currículo y que efectivamente se brindan al alumnado?
8. ¿Están siendo formados para hacer un uso crítico de las tecnologías imperantes en su época? ¿Se conocen y apropian de las tecnologías disponibles en esta época para el desempeño de su profesión?

En cuanto a la formación y las necesidades de la Sociedad Actual:

9. ¿Cómo son entendidas las necesidades de la sociedad actual?
10. ¿Existe vinculación entre las necesidades de la sociedad con los docentes a cargo de la educación primaria, y con la formación que reciben y los habilita para el ejercicio de dicha profesión?

Esta etapa de interrogantes iniciales, me otorgaba líneas de actuación en la indagación, si bien era consciente de que su aparición no implicaba necesariamente una respuesta para cada uno de ellos, como indiqué en el inicio, sí, aportaba direcciones factibles y abría posibilidades, de manera que eran útiles por su potencialidad futura.

2.2.2. En cuanto a la formación inicial y el tipo de conocimiento.

La presencia del conocimiento en la formación inicial es un punto crucial para trazar un bosquejo de cómo se está aprendiendo a ser maestro en la actualidad. Para ello se indagará en su manifestación y presencia en las clases a través de sus diferentes modalidades, y también en los programas de las asignaturas. La pregunta principal que corresponde a esta dimensión de análisis es la siguiente:

**¿Qué representación de conocimiento se desprende del análisis de las prácticas
áulicas?**

Sin embargo a la luz de este cuestionamiento inicial surgieron otras preguntas que formular al respecto que trazaban conceptualmente un camino posible en esta indagación.

1. ¿Qué características tiene el currículo de la formación del profesorado?
2. ¿Qué tipo de conocimiento propicia?
3. ¿Favorece un conocimiento integrado del saber?
4. ¿Se está preparando a los futuros docentes para posibilitar la comprensión y para educar a sus alumnos y alumnas en la complejidad de la sociedad actual?

5. ¿Están recibiendo los estudiantes de magisterio una formación inicial que sea facilitadora de futuros aprendizajes críticos por parte de sus alumnos?
6. ¿Se construye conocimiento en las clases de magisterio?
7. ¿Qué representación de conocimientos se desprende del análisis de las prácticas áulicas?

Los interrogantes sobre la representación del conocimiento auguraban una difícil tarea, me resultaba -en los inicios de la investigación- una fuente tenue de evidenciación, porque quizás sería difícil de localizar en las prácticas. Pero me abocarí a esta ardua tarea por considerarla substancial al problema de tesis.

2.2.3. En cuanto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

He señalado que las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen un rasgo emergente y distintivo de la sociedad actual, de manera que su correlato en la formación de maestros tanto como sus implicancias, constituyen un eje por donde circula el problema establecido en la presente tesis. Indagar su presencia en las clases, en las prácticas y en los contenidos teóricos, en las visiones de estudiantes y profesorado es tarea por realizar a través de la siguiente interrogación principal:

¿Qué concepción, uso y práctica están recibiendo los estudiantes en torno a las TIC?

Claro que para dar respuesta a esta pregunta base, formulé un abanico de interrogaciones menores que pudieran nutrirla como tal y son las que presento a continuación:

1. ¿Qué lugar ocupan en las prácticas del aula?
2. ¿Qué expectativas e intereses tienen los alumnos con las asignaturas específicas destinadas al aprendizaje de las TIC?
3. ¿Constituyen herramientas conceptuales y materiales para la construcción del conocimiento?

4. ¿Cómo son percibidas por los alumnos?
5. ¿Qué concepción de TIC se desprende del plan de estudios de esta asignatura?
6. ¿Cómo se vinculan las TIC con la perspectiva global de formación?
7. ¿Qué lugar ocupan las TIC en dicha formación a través de su posición en el currículo?
8. ¿En particular, se posibilita al alumnado, un uso crítico de las tecnologías imperantes a esta época? ¿Está contemplado dentro de su formación inicial el impacto de las TIC en el contexto educativo?
9. ¿Son consideradas las TIC como herramientas para la labor profesional del docente en la formación inicial?

Las preguntas eran muchas en relación a las prácticas TIC, debido a mi curiosidad central en explorar este tema en la formación inicial. Las preguntas eran ya parte de la investigación y aún sin hallar respuestas para cada una de estas formulaciones indicaban un paso por la dimensión del problema útil a mi propio proceso como investigadora, es por ello que me permito presentar la totalidad de formulaciones al respecto.

2.2.4. En cuanto a la Infancia.

Pensar la infancia en la formación inicial, es quizás una de las dimensiones del problema que pueda parecer más innovadora, tanto como la más postergada en el eslabón secuencial correspondiente al análisis de investigar el tipo de formación de los estudiantes de magisterio. Entender la infancia como destino último de dicha formación, los niños y niñas de hoy en día eran un objetivo propuesto, la principal pregunta a esta dimensión está representada por la siguiente:

¿Cuál es la representación de infancia presente en la formación?

Sin embargo, abrir las posibilidades constituía una constante en esta fase inicial, es por ello que amplíe la indagación inicial en las que siguen:

1. ¿Cuál es la concepción o concepciones de infancia que acompañan a los contenidos de los planes de formación?
2. ¿Cuál es la concepción de infancia que tienen los estudiantes de magisterio? ¿A qué concepción responde?
3. ¿Cuál la que construyen los alumnos de magisterio?
4. ¿Responde a la infancia o infancias de nuestros días?

Los sujetos infantiles también formaban una categoría de análisis como componente substancial de la formación docente y de las necesidades en dicha formación correspondientes a la sociedad actual, por lo tanto las preguntas sobre la infancia me daría algunas respuestas sobre esta posible relación.

2.2.5. En cuanto a la Sociedad Actual.

La sociedad actual *envuelve* el problema y le otorga sentido, para ello se hace necesario establecer algunas de sus características e indagar qué representación tiene en las puertas para adentro de la formación inicial, preguntar a los actores de dicha formación sobre la siguiente cuestión de base:

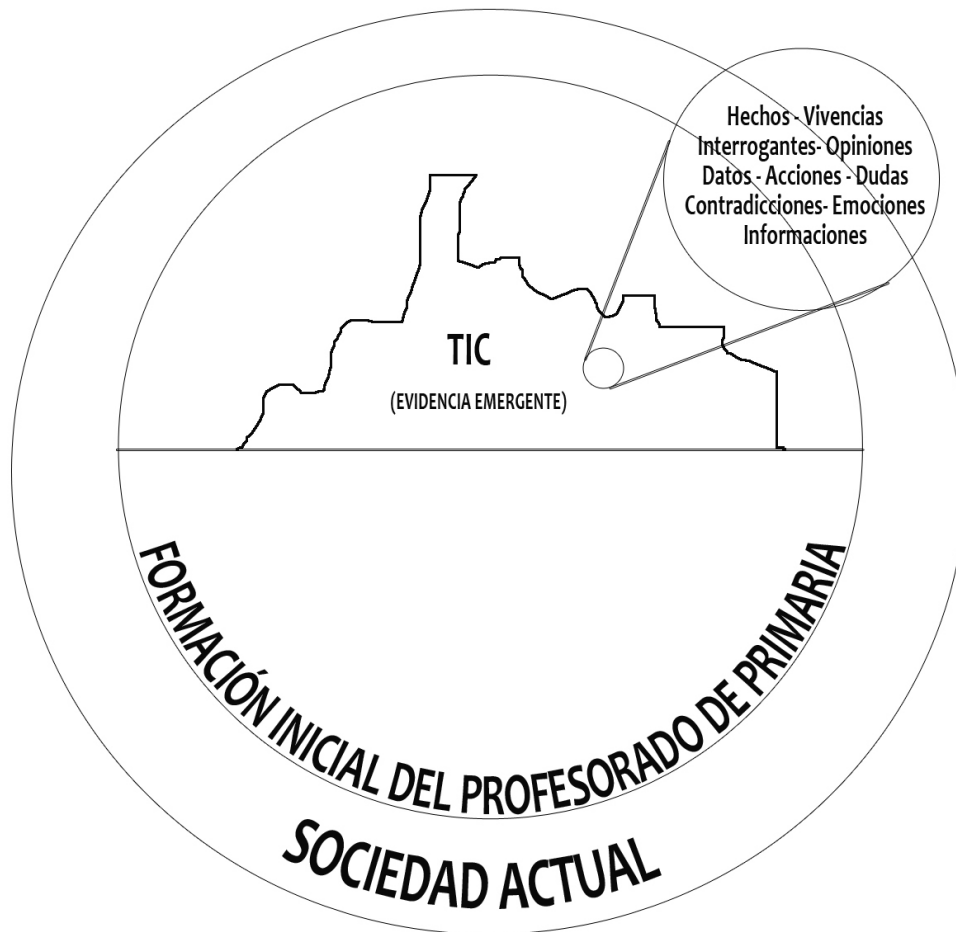
¿Como son entendidas las necesidades de la sociedad actual?

Pero ante tan amplia pregunta, otras indagaciones menores en cuanto a su amplitud tuvieron lugar:

1. ¿Cómo es entendida por parte del profesorado la sociedad actual?
2. ¿Cómo es concebida por parte del alumnado?
3. ¿Cómo queda caracterizada a la luz de las asignaturas del plan de estudios?
4. ¿Cuáles son las necesidades de la sociedad actual desde el punto de vista del profesorado?
5. ¿Cuáles son las necesidades de la sociedad actual desde el punto de vista del alumnado?

Las preguntas centrales y las preguntas que oficiaron de “satélite” a la indagación central quedaron expuestas en mi proceso interior de indagación y en el andar analítico, de modo que podía visualizar el problema de la siguiente manera:

Gráfico N° 1: El problema de tesis.

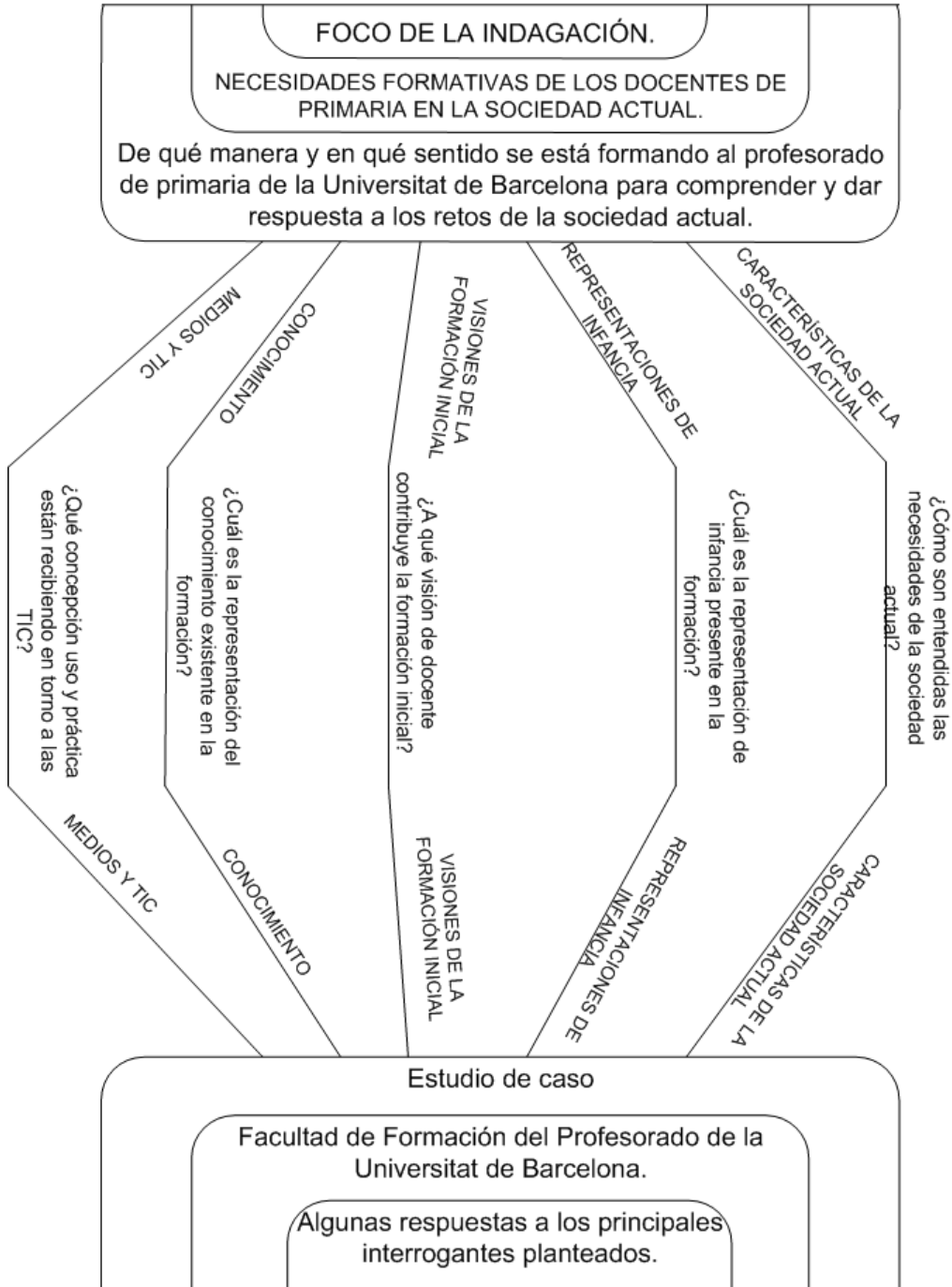


**¿Cómo se está formando al profesorado de primaria para dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual?
¿Qué rol ocupan las tecnologías de la información y la comunicación en dicha formación?**

A partir de lo explorado, las dimensiones dieron cuenta de interrogaciones principales que involucraban esa temática, como señalé anteriormente oficiaron de vectores analíticos que atravesarían el caso, hasta encontrar respuestas a las problemáticas

planteadas. El siguiente gráfico da cuenta del trayecto de la investigación en sus preguntas principales.

Gráfico N° 2: Foco de la indagación, dimensiones y principales interrogantes del problema.



Intenciones de llegada.

A partir de los interrogantes que he formulado, podría resumir las metas a seguir por el cuerpo de la investigación, en las siguientes líneas:

Durante la investigación,

Conocer de manera sistemática y empírica, la formación inicial existente en el profesorado de enseñanza primaria en relación con los cambios sociales y en particular con las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona.

Evidenciar:

- Si existieran, las diferentes visiones presentes de formación inicial del profesorado.
- Las representaciones de infancia emergentes en el proceso de formación.
- Las representaciones del conocimiento y las diferentes modalidades asumidas en su tratamiento.
- La presencia o no de rasgos de la sociedad actual presentes en las clases.
- Los usos y prácticas en torno a las tecnologías de la información y la comunicación.

Explorar:

- Las tecnologías organizacionales y simbólicas de la formación inicial vinculadas a las necesidades educativas de la sociedad actual.

Interpretar los datos de la indagación a fin de comprender, describir y aportar nuevos saberes tendientes a la mejora de la formación inicial de los docentes de primaria en el contexto actual.

A partir de lo indagado, que este informe constituya:

- Un aporte para la reflexión del proceso de formación inicial docente.

- Un escrito que posibilite el aprendizaje para los que formamos parte del proceso de formación del profesorado.
- Un planteamiento que facilite posturas o instancias de acuerdo o desacuerdo con las posiciones planteadas en ella y que a la luz de estos procesos se construya un nuevo saber educativo.
- Una instancia que me posibilite como investigadora poder aprender de mi propio recorrido.

Aportar:

- Constructos teóricos que contribuyan a la mejora de las prácticas escolares.
- Características que contribuyan a delinear el perfil del docente de enseñanza primaria necesario para la educación del futuro.
- Conocimientos tendientes a la mejora de las prácticas formativas en dicho sentido.
- Nuevos interrogantes a partir de los cuales continuar la indagación de al formación inicial.

Contribuir:

- A la mejora, innovación y cambio de la formación del profesorado en el contexto de la Sociedad Actual.



De esta manera y a partir de este capítulo primero, el viaje de la tesis comienza a andar. He intentado dejar plasmadas las motivaciones iniciales, desde la teoría y desde mi experiencia vivencial en el campo de la docencia y de la investigación. Los objetivos propuestos quedaron sintetizados en las intenciones de llegada, por lo tanto es desde estos parámetros de actuación y reflexión primera sobre los que construiré los futuros pasos, llegada esta etapa era necesario dejar en claro mis posiciones sobre la investigación educativa, temática que abordaré en el capítulo siguiente.

Capítulo 2: Las decisiones metodológicas.

*Las artes, las ciencias y la filosofía tienen por delante una tarea esquiua:
abrir grietas en la seguridad de lo ya pensado
y atreverse a imaginar nuevas preguntas.*

Paula Sibilía
El hombre postorgánico.

Tener un problema de tesis para comenzar a rodar el viaje investigativo, junto con las primeras inquietudes teóricas y los objetivos propuestos, eran un componente esencial en el camino por delante, pero decidir la metodología que asumiría la investigación, desestimando opciones, asumiendo una posición como propia, era la siguiente meta. De eso se trata este capítulo, de explorar y poder justificar las decisiones metodológicas asumidas a los fines de la investigación.

1. Mi posición frente a la investigación educativa: conocer para transformar.

Quisiera en este apartado, dejar constancia de algunas ideas, reflexiones y posiciones en lo que he denominado *la partida* en este proceso de investigación. La intención es aportar indicios que permitan seguir mi trayecto como investigadora, intentando a través del mismo situar al lector en el punto de mira de la persona que la realiza. El camino que emprendo, no es una ruta en solitario, sino que se inscribe en un largo trazo ya demarcado por investigadores en el campo de la educación que, pertenecientes a una misma comunidad científica, conciben a la investigación al servicio de la transformación y mejora de la realidad educativa.

Se hace necesario desmontar las concepciones de partida en la indagación, dejarlas en claro en la etapa inicial de este proceso para luego volver a articularlas en el transcurso, desarrollo y análisis de las mismas. En búsqueda de esa perspectiva transformadora de la realidad, no basta con describir situaciones y evidenciarlas por medio de datos cuantitativos y cualitativos, sino que la búsqueda investigativa a partir de un análisis e interpretación de esa situación descrita, posibilite la apertura de vías alternativas de acción a las ya recorridas. Esta tesis pretende estar inserta dentro ese amplio arco conceptual a la hora de definir los objetivos de la investigación educativa, siendo

consciente de que su aporte pueda constituirse en *microscópico* dentro del mismo. Dichos propósitos son elementos promotores de acción, de un movimiento de búsqueda de lo que nos planteamos, por tal motivo considero importante declarar las intenciones iniciales desde mi rol como investigadora. Más allá del logro total o parcial de lo que pueda resultar de esta tesis, mi propósito es aportar elementos que contribuyan a tal objetivo, de conocer para transformar y mejorar la realidad educativa.

Como señalé anteriormente, el paradigma investigativo y su entramado ideológico constituyen una red de articulaciones de muchos factores, uno de los cuales lo constituyen las perspectivas desde dónde mirar el mundo. Una realidad que resulta difícil de analizar y entender, y más aún de definir, no sólo por la exhaustividad de características que pueden resultar de una enumeración minuciosa, sino por la complejidad que la caracteriza actualmente. Abordarlo desde sus atributos de complejidad, sin caer en reduccionismos constituía una de las finalidades planteadas en este punto de partida y a la vez, aspirar a que dicha complejidad se trasladase también al análisis del objeto de estudio, acordando con Souto:

“Desde la complejidad la relación sujeto-objeto de conocimiento es considerada de mutua influencia y de relación [...] la complejidad no es una característica ni una propiedad del objeto (tampoco del sujeto) sino una hipótesis (Ardoino, 1993b), es decir, una forma de interpretación, un tipo de mirada que surge en la mutua relación sujeto-objeto, con el interés de comprender más que de explicar. Es una hipótesis que el investigador construye acerca de su objeto.” (Souto, 2000, 24).

Situar la investigación desde una perspectiva, marca un horizonte y orienta la dirección general de la misma. Hacer explícito el paradigma de la investigación posiciona también el conocimiento producido. Aunque el concepto mismo de paradigma es tarea difícil y quizás poco provechosa, en términos de Guba (1990) este concepto resulta complejo de definición incluso para Khun, quien lo ha utilizado con más de veintiuna maneras diferentes. Guba considera que no es perjudicial para la investigación dejarlo en tal estado de indefinición única y definitiva, puesto que su significación y alcance se perfilará en el transcurso de cada investigación, en particular, es mi objetivo que esto

sucedan en este trabajo. Sin embargo, se hace necesario poder partir de un conjunto de significantes de base, Guba (1990) explicita:

“A basic set of beliefs that guide action, whether of the every day garden variety or action taken in connection with a disciplined inquiry”. (1990,17).

El paradigma constituye un conjunto básico de creencias que guían la acción, por lo tanto, también se vincula con la metodología y los objetivos de la misma.

“Cada paradigma mantiene una concepción diferente de lo que es: cómo investigar, qué investigar, y para qué sirve la investigación”. (Pérez Serrano, 2002,13).

Intentando ampliar esta primera aproximación de *paradigma* encuentro en Guba y Lincoln (1985) algunas características más, que me vinculan con esta toma de posición en la investigación:

-Considerar la naturaleza de la realidad investigada. (Supuesto ontológico).

En este caso, mi posición con respecto al hecho educativo, es, en consonancia con lo expresado por una corriente de pensamiento, de la que emerge con fuerza un representante como Freire (1988) “praxis, reflexión y acción del hombre para transformarlo”. Entendiendo a la acción educativa, como es la formación de docentes de primaria, inserta en la conceptualización que se tiene de ella como acción potencialmente transformadora de la realidad social.

-Asumir una posición sobre el modelo de relación entre el investigador y el investigado. (Supuesto epistemológico).

Este entramado vincular constituyó un período que fue modificándose a lo largo de todo el proceso investigador, incluyendo la acción en el campo mismo y sus constantes revisiones a la luz de la reflexión personal y de las voces de autores del quehacer en la investigación educativa.

-En relación a la metodología misma, reflexionar sobre el modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad. (Supuesto metodológico) (Lincoln y Guba

1985, Guba 1990; Guba y Lincoln, 1994 en Vallés, 1999,49). La concepción y complejidad del problema que pretendía investigar, significaba que adentrándome en él, encontraría el modo de abordarlo a través de una metodología apropiada.

De los rasgos enumerados, entiendo que es en el plano metodológico donde se produce una fusión de los posicionamientos del investigador relativos a otros niveles como son el ontológico y el epistemológico. El modo de abordaje del problema se relaciona con concepciones previas e implícitas que han de ser explicitadas en el desarrollo de la investigación, en la toma de posición por parte del investigador.

Acordando con Denzin y Lincoln (1994), Vallés (1999) afirma:

“El proceso de investigación comienza con el reconocimiento, por parte del investigador de su condicionamiento sociocultural, y de las características éticas y políticas de la investigación.” (Vallés 1999,80).

Los sondeos de la modalidad de trabajo en la que me sentía partícipe, obedecen a la perspectiva crítica, dentro del paradigma interpretativo y fenomenológico. Una vez definida la perspectiva investigadora me adentraba en el modo de abordarla.

1.1. Qué mirar.

Otro elemento importante, lo constituía la dirección y el sustrato en que se nutre la mirada indagadora. Acordando con Sautu (2003), el marco teórico que da cuenta de este contorno de la realidad e interpretación de la misma, se construye en sucesivas rondas de decisiones, pero no solamente a partir de las teorías existentes, sino de los

“[...] supuestos provenientes del paradigma elegido y de la teoría general de la sociedad, la cual contiene a la teoría sustantiva de la cual derivamos los objetivos.” (Sautu, 2003, 21).

Es decir, aún en la primera aproximación a un tema por indagar existe ya una teoría más o menos explícita por parte del observador, desconocer estos puntos de partida

implicaría considerar los inicios de una investigación como si fuera una “hoja en blanco” en términos valorativos, cuando a partir de la fase de selección de un tema, se condensan varias rondas deliberativas más o menos explícitas por parte del investigador. Narrar el proceso de decisiones en las rondas deliberativas de mi propio proceso de análisis constituyó un valor significativo. Estas reflexiones, se basaban en cómo he entendido mi propia investigación y sobre todo, el objetivo general que la guía. Siguiendo a Sautu:

“La teoría permea cada etapa de un diseño; ya que las decisiones que se toman para llevar adelante una investigación son teóricas y lógicas, si entendemos por teórico las conceptualizaciones, afirmaciones o proposiciones que postulan explicaciones acerca del mundo social, o que nos permiten describirlo; [...]” (2003, 55).

Dar cuenta de las decisiones teóricas y metodológicas resultaba parte mi investigación, por lo tanto era importante dejar un registro y narrar el proceso considerándolo como parte integrante de los logros obtenidos.

2. Un posible encuentro en la mirada: la perspectiva etnográfica.

Estudiar un hecho social como es el educativo, considerar las necesidades de la indagación, sus particularidades, las visiones tanto complejas, múltiples y únicas por lo excepcional del caso, me hicieron adentrar en la perspectiva etnográfica de la investigación educativa. Si bien mi trabajo no consistió en una etnografía en *estado puro*, he adoptado la perspectiva del trabajo etnográfico porque se aproximaba a mi centro de interés y al modo de abordar el problema de la formación del profesorado en la actualidad.

Entiendo a la formación inicial docente como un fenómeno complejo en varios sentidos, algunos de los cuales podría enumerar en este apartado y una dimensión superior y más acabada quedará trazada a lo largo de las páginas de esta tesis. Lo conforman múltiples sujetos, junto con los significados atribuidos por los mismos en su contexto, también es

un fenómeno de proyección social, ya que a través del mismo, se forma a otros sujetos, como son los estudiantes de la escolaridad primaria, es un proceso temporalmente situado, esto es importante a la hora de analizar los hechos involucrados en la práctica educativa, porque la ubicación temporal es un condicionante de la atribución de significados. Si bien, cabe aclarar, que las coordenadas temporales condicionan el acto de formación en cualquiera de sus instancias desde la escuela infantil a la formación universitaria.

La etnografía considera la interiorización de las tradiciones, de los roles, las normas del individuo en su contexto, mi interés era conocer sus formas, sus modalidades de acción, conocer cómo operan los actores en una determinada situación, tanto profesores, como estudiantes creando de este modo, una cultura formativa universitaria propia. El encuadre de la etnografía corresponde a la perspectiva crítica de la investigación:

“La etnografía crítica o interpretativa, según afirma Gary Anderson (1989), nace de influencias neomarxistas, teorías sociales, de la epistemología y del currículum oculto de los años 60, revisado de nuevo en los 80, influido por la fenomenología y la lingüística. Dentro de este enfoque, la negociación de significados es esencial.” (Pérez Serrano, 2002, 16).

¿Qué aspectos de la cultura de la formación docente podría reconstruir desde mi interpretación? Pretendería mirar, sentir, explorar, indagar esta realidad sin una demarcación previa explícita o tangible, intentando dejar que los datos me impresionaran, que emergieran de la realidad (Lincoln y Guba, 1985, Vallés, 1999) delineando mi investigación, “planeando ser flexible”, en términos de Vallés, intentaría que los datos fluyan sin establecer divisiones previas.

“La flexibilidad y la apertura están ligadas a haber aprendido a soportar una buena dosis de ambigüedad. No es que los investigadores no quieran discernir los asuntos analíticamente, pero la urgencia de evitar la incertidumbre y de llegar rápidamente a la conclusión de la propia investigación, se atempera con la comprensión de que los fenómenos son complejos y sus significados no se vislumbran con facilidad o que simplemente se dan por sentados”. (Strauss y Corbin, 2002, 6).

Marshall y Rossman (1989) señalan como rasgo fundamental en la investigación, la capacidad de modificar sobre la marcha o de trazar nuevos rumbos, hasta el punto de enunciar que “la flexibilidad es crucial” en este proceso de planificación metodológica. Continuando con la búsqueda de modos de abordaje del problema, encontré en la perspectiva planteada por Eisner (1998), una serie de rasgos que ponían de manifiesto elementos que surgían en mi propia visión. En primer lugar, Eisner considera que los estudios de tipo cualitativos tienen que estar *enfocados*, tener un foco en el análisis de la investigación que incluya a sujetos y objetos. Poder establecer significados y relaciones entre ambos. Sería un ejemplo, la relación existente entre los objetos y sujetos presentes en el escenario áulico. Poder dotarlos de un significado contextual. Esto tiene como intención la inmersión del investigador en el espacio de investigación con la intención de captarlo todo, en su sentido más “natural”, al decir de Guba y Lincoln (1985), naturalista. Acordaba con este posicionamiento del investigador y con la consideración de los escenarios naturales como entorno del foco de la investigación.

Como segundo rasgo, el *Yo* es entendido como instrumento de búsqueda, dando lugar a la sensibilidad y a la percepción, es el investigador quien debe abrir su campo de observación con la mayor agudeza posible y dotar de significado a la situación.

Su carácter *interpretativo*, constituye el tercer rasgo, es entendido a la luz de dos tipos de significados. Por un lado, entender, “interpretar”, en el sentido de dotar de intención a una acción o una toma de posición de uno de los sujetos de la investigación y poder explicar el por qué. (Ya sea un docente, un estudiante, la administración o un plan de estudios). Por otro, “dotar de significado”, de motivaciones a dicha acción de los involucrados en la investigación estudiada. Además, otra cualidad lo constituye la particular utilización del *lenguaje*, de la expresión como parte componente de la investigación, es decir, “dotar de voz”⁶ a los sujetos y hacerlo presente en el informe investigativo. Me planteaba escuchar las voces de los involucrados en las situaciones para poder interpretar las expresiones, de estudiantes, del profesorado, del director de

⁶ Es de mi interés, dejar constancia de que la utilización de la metáfora, “dotar de voz” alude a que en algunas investigaciones de corte tradicional, sólo se escuchaba la “voz” del investigador, en cambio, esta investigación se une a la tendencia de “escuchar” a otros sujetos de la indagación, es decir, no existe una actitud de tipo omnipotente por parte de la investigadora, ya que los entrevistados siempre han tenido voz, no es la indagadora quien los ha dotado de tal privilegio. Incluyo sus perspectivas y dotación de significados a las situaciones analizadas en la tesis.

estudios de la carrera de Magisterio. Escuchar, como parte de la metodología de la investigación. Interpretar y dejar salir mi propia voz en este escenario.

El quinto rasgo es la búsqueda de lo *concreto*, la búsqueda de la especificidad y particularidad, no pretendía la búsqueda de rasgos generales, sino la intención de aportar a la caracterización particular de los rasgos individuales.

Por último, la consecución exitosa estaría dada por *la coherencia, intuición y la utilidad instrumental*. En mi diseño de investigación no perseguía otra meta que la de poder hacer concreto el caso, darle unicidad, plenitud y riqueza en la singularidad, coherencia en sí mismo, sin perfilar generalizaciones a partir de lo que encontraría en la Facultad de Formación del Profesorado en la Universitat de Barcelona.

La perspectiva etnográfica me aproximaba al problema de investigación. En esta etapa del diseño se hacía necesario adoptar una modalidad de trabajo para entrar al campo.

3. El problema encuentra su metodología.

En esta búsqueda de un modo para abordar el problema, *de qué manera y en qué sentido se está formando al profesorado de primaria de la Universitat de Barcelona para poder comprender y dar respuestas a los retos y necesidades de la sociedad actual*, debía seleccionar una metodología que me permitiera tal aproximación.

3.1. Lo singular.

Me proponía indagar de manera única (otorgada por la excepcionalidad de la singularidad) la formación inicial del profesorado de primaria en la Facultad de Formación del Profesorado. Al pretender explorar en un sentido sustantivo, quedaban fuera de los objetivos de esta investigación otros modos de plantearlo; conocer en profundidad era la meta y esto acotaba la búsqueda, es decir, no pretendía hacer un estudio extensivo y concluir verdades objetivas a partir de éste.

3.2. Lo subjetivo.

Dentro del esquema de acción, desestimé decantar entre lo objetivo y lo subjetivo, ya que lo subjetivo formaba parte de esa porción de vida o parcela por investigar en la formación del profesorado en la que yo misma me encontraba incluida. Entendía que la mirada desde la perspectiva etnográfica me abriría puertas que me condujesen al problema de tesis. Consideraba relevante para mi investigación, poder abarcar no sólo los aspectos tangibles, sino indagar tanto en las percepciones del profesorado, como de los estudiantes del profesorado sobre su propio accionar, sobre su proceso de aprendizaje, comprender cómo se relacionan de manera subjetiva y objetiva con su propia formación, inmersa en un contexto social complejo y cambiante e intentar indagar desde adentro de la misma lo que ocurre con las tecnologías educativas.

4. Estudio de caso.

Dentro del proceso de diseño, me encontraba en la etapa de poder ubicar mi investigación dentro de la perspectiva crítica, con un enfoque sobre los hechos, sentires, vivencias y significados de los sujetos de la investigación, nutriéndome de la perspectiva cualitativa, de la teoría fundamentada, y de los estudios de tipo etnográficos en la investigación educativa. En este punto, me faltaba encontrar, un modo específico de abordaje que diera cuenta del enfoque seleccionado en el problema, esto me llevó a optar por un estudio de caso.

Coincidiendo con Stake (1999) en una primera aproximación al estudio de caso, entiendo que el estudio de caso no obedece a una opción metodológica sino una elección del objeto estudiado. Un modo de investigar que se define más por el interés en casos individuales, que por los métodos de la investigación utilizados. Intentaría a través del caso, examinar de manera dinámica cómo se está formando a los futuros maestros y maestras de primaria en la sociedad actual y si dicho proceso responde o no a las necesidades formativas requeridas para ejercer la profesión en el momento actual. Así como también explorar qué lugar ocupan en dicha formación las tecnologías de la información y la comunicación, entendidas como rasgo sobresaliente entre las múltiples

necesidades formativas por explorar que convergen en este tiempo y espacio social. Continuando con este contorno conceptual que delimita el caso y en palabras de Stake (1999) el caso tiene una estrecha vinculación con el propio proceso de aprendizaje:

“The concept of case remains subject to debate, and the term study is ambiguous (Kemmis, 1980). A case study is both, the process of learning about the case and the product of our learning”. (Stake, en Denzin y Lincoln, 1999, 87).

Los propósitos de un estudio de caso, según Guba y Lincoln (1985), podrían sintetizarse en cuatro grandes apartados, desarrollar un registro de hechos en el orden que han ido ocurriendo, describir o retratar una situación mediante el estudio, enseñar o proveer de conocimiento y por último evaluar, probar o tratar de hacerlo.

En esta oportunidad, el estudio de caso en la Facultad de Formación del Profesorado intentará seguir a través del tiempo limitado por un curso escolar el desarrollo de dicha formación, describiéndola, tratando de interpretarla y como propósito final de ser posible, aportando nuevas construcciones teóricas a partir de dicho caso para que origine puntos de referencia para la actual formación y en la perspectiva de futuras investigaciones al respecto. La intención de este caso se basaba en la capacidad de poder indicar la escena (o las escenas) que tenía ante mi percepción del modo más acabado posible, por medio del lenguaje y de la expresión de significados, siendo consciente de que no podría captar lo que realmente “es” sino a través de una ventana de valores por donde mirar lo que ocurre. (Guba, 1990).

El caso es una porción de realidad que tiene la particularidad de ser entendida como un todo, a modo de sistema (Stake, 1999), donde no es necesario que las partes funcionen correctamente, pero igualmente constituyen un sistema. Aspiraba a entender e interpretar este sistema. A través de un caso podría indagar sobre el problema, conocerlo en profundidad. Siguiendo a Sancho y Hernández, y otros, (1998) intentaría entender,

“[...] las cosas como hechos sociales y no los hechos sociales como cosas.”
(Sancho y Hernández, 1998, 79).

La formación del profesorado es un acontecimiento social, actuado y sentido por sujetos sociales.

“El factor de la contextualización será fundamental en la educación ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza.” (Imbernón, 2006)⁷

Esto coincide con uno de los propósitos que me había planteado, comprender a las personas y observar regularidades para poder dotar de sentido, poder establecer interpretaciones de lo sucedido a través de sus voces y miradas dentro de “mi caso”.

Stake (1999), expone, que de un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso particular, un caso que tiene especial interés en sí mismo. Walker y McDonald (1977), (en Guba y Lincoln, 1985) lo consideran como “el examen de un ejemplo en acción”. En cambio, Louis Smith (en Guba y Lincoln, 1985) lo define como “un sistema acotado”. La selección de las estrategias y técnicas de recogida de información darían cuenta de esa complejidad en la acción. Las voces de profesores, profesoras y estudiantes otorgarían dinamismo al caso en las observaciones de clases y en las entrevistas que pretendía realizar entre otras modalidades de recolección de evidencias.

Con relación a las temáticas abordables por un estudio de caso, Stake, señala:

“Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas que se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias.” (Stake 1999, 15).

⁷ <http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/imbernon.pdf>

Conocer la etapa de la formación inicial de los docentes de primaria en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona, constituía la temática que pretendía abarcar mi caso, probablemente tendría cosas en común con otros casos semejantes pero a la vez, tendría elementos únicos susceptibles de ser evidenciados y analizados. Consideré que elegiría determinadas asignaturas como ejes del caso, atendiendo a la *integridad fenomenológica*, (Marcelo, Parrilla, Mingorace, Estebaranz, Sánchez, y Llinares, 1991) en el sentido de poder demostrar en el caso, cierta estabilidad interna, y ser asumida como tal entre los individuos que la conforman, observaría clases, a partir de allí surgiría la selección de estudiantes para entrevistar y analizaría documentación que diera cuenta de la modalidad de formativa de la facultad con relación a la formación del profesorado de primaria. Estos autores entienden que un estudio de caso debe ser entendido como totalidad *holística*, donde la investigación del caso, se involucra del tal modo con el caso mismo, que refleja la *particularidad*, el detalle de la situación. Consideran que el estudio de caso no es sólo una estrategia de acercamiento a la *realidad*, sino que se diluye en ella formando parte de la misma. La *participación* de los sujetos dentro del estudio, alcanza no sólo a los partícipes naturales del mismo sino al investigador, que actúa en la realidad, así como a los sujetos del caso, que influyen en la de la investigación. También destacan el lugar de la *negociación* dentro del estudio de caso, como instancia que abarca desde la entrada al escenario, la información obtenida, hasta los roles que se desempeñarán. Constituye una modalidad de relación con el caso. Otra de las formas de relacionarse con la información obtenida tiene que ver con la *confidencialidad*, puesto que se trata de hechos y situaciones de la vida real, los datos o informaciones pueden afectar de manera real a los participantes, de modo que el anonimato y el carácter privado de la información son elementos esenciales.

El informe resultado de la investigación es susceptible de ser comprendido aún por las personas que estén fuera del ámbito académico, se trata de la *accesibilidad* de los resultados de la misma. Un elemento diferenciador de otros estudios, es la posibilidad de fácil comprensión del informe que produce este tipo de investigación, ya que va dirigido a un público que no necesariamente está especializado con la investigación educativa, como cité anteriormente, su accesibilidad se convierte en un rasgo en positivo.

En cuanto al estudio de caso, como procedimiento de investigación, tiene ciertas ventajas y ciertas desventajas. De acuerdo con lo expuesto por Marcelo, Parrilla y otros (1991), un rasgo positivo, lo constituye el hecho de que el investigador se contacta en forma directa con la naturaleza a indagar. También, que el entorno social que rodea al caso, es incluido dentro de los factores que inciden sobre él, es decir, no se toma de manera aislada, sino considerando los múltiples factores que lo influyen. Pero a su vez, existen críticas a este tipo de estudios, generalmente vinculadas a un modo diferente de concebir el conocimiento, no como realidad objetiva a ser alcanzada por el estudio indagador, sino como un proceso de construcción social.

4.1. Objetividad y subjetividad.

La temática de la objetividad emergía como tema recurrente, aparecía constantemente en mi trama mental al intentar explicitar por escrito mi propio diseño y toma de decisiones en la investigación. Sin embargo, no consistía en una cuestión objeto de mi propia preocupación, creía tener resuelta mi postura, pero sí era necesario esclarecerla, es por ello que me valgo de la voz de algunos autores que reflejan mi propia visión.

Desde el paradigma en el que me posiciono, al decir de Guba (1990) sobre la objetividad,

“[...] constructivists not only abjure objectivity but celebrate subjectivity.” (Guba 1990, 17).

También me valdré de las palabras de Gramsci al referirse a la objetividad del conocimiento producido:

“¿Es posible que exista una objetividad extra-histórica y extra-humana? Pero, ¿quién juzgará de tal objetividad? ¿Quién podrá colocarse en esa suerte de punto de vista que es el 'cosmos en sí'? [...] Objetivo quiere decir siempre ¿humanamente objetivo?, lo que puede corresponder en forma exacta a históricamente unificado en un sistema cultural unitario; pero este proceso de unificación unitaria adviene con

la desaparición de las contradicciones internas que laceran a la sociedad humana...”
(Gramsci, en Tamarit, 1997,127).

Intentaré, que la investigación refleje, en alguna medida, las contradicciones propias del actuar de los seres humanos en ella presentes, así como mis propias contradicciones en el escenario, producto de una situación única y humana. Por ello, entre las críticas que se le hacen al estudio de caso, cuenta su falta de transferibilidad, de la capacidad de homologación de un caso con otro, ya que como no es posible encontrar idénticas situaciones, tampoco se pueden efectuar generalizaciones. Arribar a conclusiones generales, no constituye un objetivo planteado en este trabajo, sino mostrar lo complejo, dinámico, múltiple, contradictorio, de un caso particular.

4.2. La validez de lo único.

Otra cuestión presente, es la del valor de verdad de los logros obtenidos en el tipo de investigación que propongo, esto plantea el tema de la credibilidad de los estudios de caso de tipo cualitativo.

“Este enfoque caracterizado previamente como global, holístico, complejo, cambiante, pero con un diseño emergente, es decir, no preconcebido, tiene que dar lugar a una investigación creíble y fiable.” (Serrano, 2002, 77).

Para perseguir este propósito, de investigación *creíble y fiable*, indagué en los criterios regulativos del accionar investigador en relación al rigor metodológico en investigaciones cualitativas propuestos por Guba (1985), quien propone los siguientes parámetros: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Credibilidad: Para tratar con el valor de verdad de los datos, he procurado la observación y permanencia persistente en el campo así como la confirmación de datos con los sujetos involucrados en entrevistas y observaciones. También la triangulación de la información, sujetos y fuentes variadas constituyó un fundamental criterio de regulación en la validez de la investigación.

Transferibilidad: Es quizás el criterio que más se ha procurado explicitar tradicionalmente en las investigaciones educativas, refiere a la capacidad de encontrar un valor de transferencia en los resultados obtenidos. En este caso, la posibilidad de transferir a situaciones similares estaría dada por el detalle en la descripción del contexto en que tiene lugar el caso. Es por ello que recurrí a descripciones densas en el campo, desde el contexto social, institucional y el emocional. También contribuyó a caracterizar la situación, la abundante recogida de información que da cuenta de las piezas que componen o intentan componer con la mayor exactitud necesaria el *rompecabezas* situacional.

Dependencia: Refiere a la posibilidad de que otras investigaciones puedan aproximarse a los resultados de la indagación en curso considerando a los mismos o similares sujetos involucrados. En este caso, lo que se denomina métodos solapados (Latorre, en Blasco y Pérez, 2007) a través de los cuales se recoge información sobre un fenómeno con diferentes perspectivas recogidas en entrevistas, análisis de documentación, observaciones y clases que posteriormente se triangularán.

Confirmabilidad: Se relaciona con la certificación de informaciones, interpretaciones y generación de las conclusiones del estudio. Son varias las etapas y criterios mencionados que involucran la confirmabilidad, la credibilidad, la diversidad de fuentes, revisión de las interpretaciones, puesto que son etapas cíclicas de un mismo proceso y vuelven a revisarse a la luz de nuevos datos y de las propias interpretaciones a largo del mismo, que concluyen en las líneas generales que constituyen el aporte de la investigación.

Para ampliar estos criterios, explicitaré el proceso de triangulación seguido en esta investigación, puesto que es en la primera etapa del diseño que consideré la posibilidad de triangular la información obtenida para otorgarle credibilidad como tal. De la triangulación:

“Implica reunir una cantidad de datos, y métodos para referirlos al mismo tema o problema (Trend, 1979). Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, un grupo

-y en varios momentos- utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos”. (Serrano 2002, 81).

Los múltiples instrumentos de recogida de información (observación de clases, entrevistas y análisis de documentación), de las voces de los que dan vida al caso, (profesorado, estudiantes, jefe de estudios) y los momentos por los que atravesó el estudio, (durante el estudio, y posteriormente al trabajo de campo) darían cuenta, en un principio de la triangulación de los datos obtenidos que presento esquemáticamente en el cuadro que sigue.

Cuadro N° 3: Triangulación y validación de las evidencias.

Instrumentos de recogida	Voces y documentos	Momentos dentro de la investigación
<ul style="list-style-type: none"> • Observación de clases 		<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de campo en sí mismo
<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de campo 		<ul style="list-style-type: none"> • Ordenación y análisis de datos
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semi estructuradas 	Profesorado Estudiantes Jefe de estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Revisiones
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de documentos 	Documentos de clase, Del docente, Institucionales	

4.2.1. La observación.

Para poder adentrarme en las clases, debía optar por una estrategia de recogida de información, es el caso de la observación. La observación como tipo de instrumento remite a la primacía de un sentido, “la vista”, sin embargo involucra al resto de sentidos, a la persona misma que piensa y otorga significados y que vivencia acorde a su propio esquema referencial de interpretación. Me planteaba indagar el problema a través de la observación de las clases en la Facultad de Formación del Profesorado. Observar sin una estructura cerrada en cuestiones temáticas, pero sí era consciente de la necesidad de un marco teórico que constituyese una referencia conceptual de la mirada.

“La observación puede llevarnos al estudio de un aspecto parcial de una situación, o bien a una estructuración más global de su funcionamiento. A pesar de todo, hay que intentar siempre introducir algún tipo de dialéctica entre el aspecto parcial y el todo de la situación, con el fin de poder llegar a establecer el sentido de cada elemento en su conjunto. Sea el que sea el método que se emplee (lógicamente deberá estar su marco de operaciones adaptado al objeto que se pretende conocer), el intento de estudio ha de tener como objetivo final la realidad global. (Postic, y De Ketele, 1988, 11).

De lo expuesto, adopté la perspectiva en la observación de clases una visión holística de la misma:

“La observación va a ser entendida aquí como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado.” (Rodríguez Gómez y otros 1999,150).

Intentaría reflejar el contexto en el que transcurre la observación (Rodríguez Gómez, 1999) desde la distribución espacial en el que tienen lugar los acontecimientos, los recursos didácticos y específicamente los de índole tecnológica presentes, la cantidad de estudiantes, la secuencia temporal de la clase, hora de inicio y fin de la misma. De ser

posible, y si existieran, describir hechos relevantes o escenas que dieron lugar a una secuenciación de la misma, (el antes o el después de un suceso) describir a las personas que destacan, tanto por su intervención como por su escasa participación, abordar desde la perspectiva psicosocial el clima general de la clase, desde la perspectiva didáctica, los contenidos trabajados, la metodología empleada, etc.

En el Anexo 2 presento un detalle del tipo de hoja de registro utilizada en las observaciones de clase. En él constan diferentes informaciones referenciales, la asignatura que se observa, la fecha de la clase, la cantidad de estudiantes presentes. El tipo de clase por la modalidad general que asume, si es de tipo práctico, teórico, evaluativo, etc.

A pesar de que en el Capítulo 6 desarrollo con mayor detalle la modalidad del registro de observaciones efectuadas, considero pertinente aportar una idea que preceda al detalle en este apartado. Existen tres columnas bien diferenciadas en la descripción, en la primera constan las horas de registro, que figura en el transcurso de toda la clase, de manera de poder relacionar los acontecimientos con su ubicación temporal, en la segunda lo observable directamente por mí, lo que registro visual y auditivamente, y en la tercera columna, las apreciaciones de índole personal, los conceptos de tipo teórico, si lo relaciono con alguna teoría particular o los sentimientos que me surgen al presenciar algún hecho. En ocasiones, me valgo de un diagrama de mi propia autoría, a modo de esquema con la distribución espacial de docente, estudiantes y mi propio lugar en la clase. En esta descripción, en alguna, medida objetiva y subjetiva de las clases, resalto también si el desarrollo de la asignatura en cuestión se encuentra en el primer o segundo semestre del año, puesto que también constituye un dato a considerar, así como el contexto particular de tipo social (cercanía de elecciones, manifestaciones, huelgas, festividades, etc.) que otorga un contorno de tipo social y cultural a dicha clase. Las descripciones densas ayudan a describir y aportar elementos en el análisis que consideré oportuno detallar.

4.2.2. Análisis de documentos.

Para abordar el caso también me valgo del análisis de documentos, tanto los de tipo institucional, como los de las clases mismas.

“El término documento se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y dato disponible. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente, previa a y durante la investigación, incluyendo relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías, memorandas, registros de acreditación, audio o videocintas, extractos presupuestarios o estados de cuentas, apuntes de estudiantes o profesores, discursos...

Los datos obtenidos de los documentos pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas o las observaciones.” (Erlandson, 1993 en Vallés 1999, 120).

Diseñé un primer ordenamiento posible para recoger la documentación. Una primera clasificación, acorde a si correspondían a la esfera institucional, (Facultad de Formación del Profesorado), al desarrollo de la clase, perteneciendo a este apartado tanto la planificación docente que corresponde a la etapa previa a la clase, los documentos de la clase misma, del desarrollo de la clase, y aquellos documentos referidos a una etapa posterior a la clase, es el caso de los trabajos prácticos, o ejercicios de tipo evaluativos realizados por el alumnado con posterioridad al tratamiento de determinados contenidos.

4.2.3. Apuntes en el cuaderno de notas de campo.

Nació casi como una necesidad, no como una decisión tomada en el diseño preliminar de la investigación, surgió en el trabajo de campo mismo, sabía que debía existir ese espacio en la escritura para volcar pensamientos, dudas, sensaciones o primeras impresiones luego de las entrevistas, era ése el momento en el que recurría a mi cuaderno de notas de campo y escribía sin necesidad de un esquema previo ni una

regularidad estipulada con anterioridad. El cuaderno de notas pretendía ser un acompañante incondicional de mis pasos por el campo, allí estaría cuando el momento lo inspirase. Luego de la recolección de evidencias del caso, constituyó un aliado para mi mesa de trabajo en la reconstrucción del caso, recurría a él para verificar mis pensamientos, impresiones inmediatas, al analizar clases o revisar entrevistas.

4.2.4. Las entrevistas.

Las entrevistas otorgarían presencia viva, harían presente la voz de los sujetos, una vez ausentes. Este instrumento de recogida de información debía ser diseñado con antelación, pero a la vez intentaría que esto no significase “cerrar” la entrevista antes de darle apertura, es decir, dejar libre el guión de la entrevista en relación a los momentos y a los temas por abordar para la aparición de cuestiones espontáneas cuando llegase el momento real de administración de las entrevistas con los sujetos del caso. Las entrevistas las concebía en profundidad, no directas, semi-estructuradas, no estandarizadas y abiertas.

“La entrevista en profundidad sigue el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.” (Taylor y Bogdan, 1996,101).

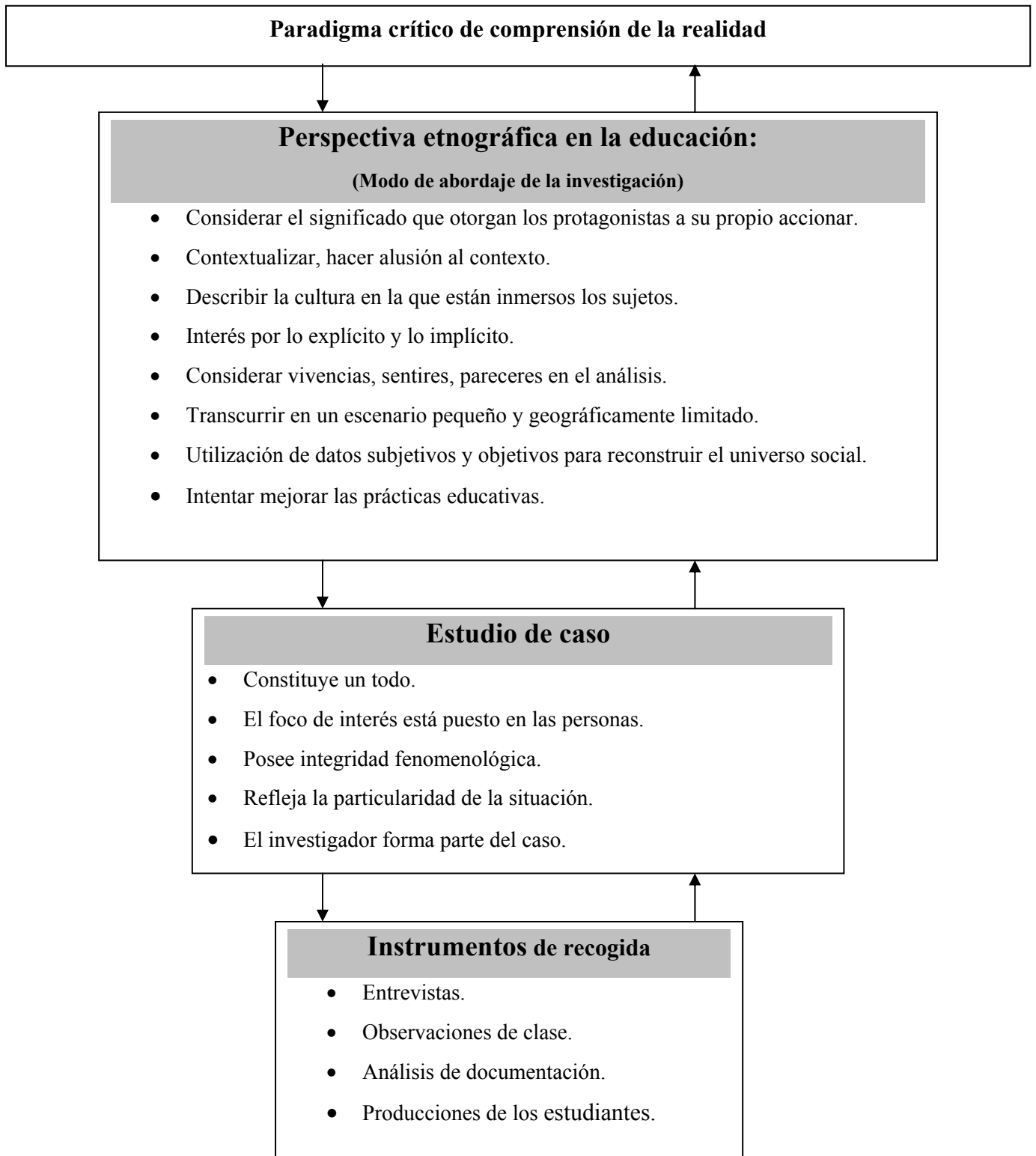
A pesar de la amplitud en la propuesta inicial, había organizado los temas que me interesaba tratar con los entrevistados.

“En la entrevista en profundidad el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece un lista de temas, en relación con los que focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor,

etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano.” (Rodríguez Gómez y otros 1999,168).

El guión de la entrevista queda delineado tal como presento en el Anexo 1, donde intento que se toquen los temas reflejados en las dimensiones que dan cuerpo al problema de la investigación. A continuación, presento un cuadro a modo de síntesis recopilatoria con las decisiones asumidas.

Cuadro N° 4: Posicionamientos metodológicos asumidos.



Basado en Pérez Serrano (2000) *Investigación Cualitativa Retos e interrogantes*.

4.3. Cómo tratar con los datos del caso.

Otorgarle importancia a las evidencias del caso, y su particular significación en el contexto, me llevó a indagar un modo de abordaje de los mismos. En la teoría fundamentada (Grounded theory) encontré indicios de una posible aproximación. Desde esta teoría, el fundamento de la investigación, se basa en que la generación de teoría surge a partir de los datos que emergen de la realidad (Strauss y Corbin, 2002). El acercamiento al problema no resulta de un diseño de indagación previo de tipo verificador de una teoría que la anticipa, sino de que exista en él un margen de amplitud suficiente para que los datos *hablen y cuenten* a cerca del caso. Con relación a la formación inicial que me proponía indagar, era quizás partiendo de un andamiaje teórico construido, poder partir de las evidencias obtenidas y posteriormente analizarlas a través de una secuencia inductiva, de manera de poder contribuir a nuevos constructos teóricos al estudio, comprensión y mejora de la formación inicial del profesorado en la sociedad actual.

4.3.1. Fases en el análisis de datos.

El proceso de ordenamiento y análisis de las evidencias recogidas pasó por diferentes etapas y rondas de decisiones cíclicas que acompañaron cada una de ellas.

“Todo el diseño requiere de decisiones teóricas, en la investigación cuantitativa o cualitativa; por cuestiones eminentemente prácticas que se derivan de la necesidad de exponer nuestras decisiones al público, las ordenamos en la forma de etapas de un diseño. En los hechos existe una gran superposición, en la cual es necesario establecer un orden y control.” (Sautu, 2003,68).

Necesitaba hacer visible mi proceso de rondas deliberativas en el análisis de los datos, aunque el análisis, comienza con la investigación misma.

“En sentido amplio, pues, cualquiera de las convencionales fases del proceso investigador puede conceptualizarse como analítica, pues ya desde el comienzo de la llamada formulación del problema el investigador va diseccionando el fenómeno en cuestión.” (Sandín, 2003,9).

Se podrían delinear en un inicio tres etapas diferenciadas:

Existió un primer momento común en el análisis de las diferentes evidencias del caso, consistió en un ordenamiento de tipo temático, acorde con las dimensiones planteadas, como se ve en el cuadro que presento a continuación:

Cuadro N° 5: Temas y evidencias.

Temas	Evidencias
<ul style="list-style-type: none">• Formación inicial• Tic y recursos• Infancia• Sociedad Actual• Conocimiento	Entrevistas. Observación de clases. Documentación.

El proceso pasaría a un segundo momento de categorización acorde con las dimensiones de análisis, a la creación de categorías y subcategorías. Tomé como decisión inicial realizar una codificación de tipo axial:

“El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos.” (Strauss y Corbin, 2002,135).

Un tercer momento correspondería a la “vuelta a las dimensiones y sus interrogantes” para responder los mismos a la luz del análisis e interpretación de las evidencias encontradas en el caso, para contrastarlas con el marco teórico explicitado.



De esta manera, en el Capítulo 2 aquí desarrollado, quedan delineados los principales momentos en la toma de decisiones de índole investigativa. Una vez decidido el posicionamiento en la investigación, las opciones asumidas quedarán pendientes hasta su desarrollo en el Capítulo 6, que representa la continuidad en el trabajo de campo y que corresponde al segundo Bloque de esta tesis, donde detallaré el modo en que las decisiones se convirtieron en acto metodológico, narrado en el estudio de caso. Es en el Capítulo 6 donde planteo el contexto social y emocional del caso, describo específicamente cuáles son sus componentes y cómo trato con las evidencias recogidas, tanto en las entrevistas, las clases y los documentos. A partir de allí, son los Capítulos 7 y 8 donde el detalle de lo evidenciado a través de las dimensiones del problema presentes en las entrevistas primero y en las clases después, encontrará un espacio de desarrollo interpretativo. Continuando con el tratamiento de análisis del caso, en el Capítulo 9 la reconstrucción del mismo se ve reflejada a través de tres escenas que proponen de manera modélica lo encontrado en el caso, articulando las dimensiones de análisis del problema de tesis, y dinamizando las tres escenas emergentes en una figura a la que denomino *giróscopo pedagógico*.

Capítulo 3: Situar esta investigación en el marco de la Sociedad Actual.

El mundo

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.

A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.-El mundo es eso-reveló-Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia ente todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede ni mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

Eduardo Galeano.
El libro de los abrazos.

Este tramo del viaje investigativo se compone en mayor medida de su perspectiva teórica, en la búsqueda de referentes y fuentes conceptuales que den cuenta a través de los capítulos siguientes de la mirada y posicionamientos sobre las temáticas inherentes de la tesis. Los núcleos centrales de estos temas, se desarrollan en los Capítulos 3, 4 y 5, configurando en las visiones teóricas su atravesamiento relativo a las dimensiones de análisis del problema. Es decir a: La sociedad actual, desarrollado en el presente capítulo, las representaciones del conocimiento y de la infancia, junto con la inmersión teórica que significa tratar en las aulas con tecnologías de la información y la comunicación, correspondientes al Capítulo 4. Es en el Capítulo 5 donde se intenta explorar exclusivamente las necesidades formativas de los docentes en la sociedad actual.

-Por lo expuesto, este Capítulo 3 tiene como objetivo principal contextualizar la investigación en un tiempo y en un espacio determinado, partiendo de la premisa de entender a la educación y las acciones que en ella se llevan a cabo como hechos e intenciones de índole política y social, que se desarrollan dentro de un contexto socio - histórico que condiciona este accionar.

De manera que se torna imprescindible situar el tema de investigación dentro de la realidad social y en el momento histórico en el que transcurre, para analizar cuáles son los factores que de hecho inciden en su objeto de estudio: las necesidades formativas del profesorado de primaria en la sociedad actual, considerando las tecnologías imperantes

de la época, en este caso en referencia a su influencia en los rasgos culturales, relacionales, políticos, económicos y educativos, en las que operan las tecnologías de la información y la comunicación y modifican los modos de hacer y de pensar la educación.

1. Cómo nombrar la sociedad actual.

Una de las dificultades con la que nos encontramos los investigadores en el campo social, es intentar explicar o dar pautas para poder comprender el mundo en que vivimos. Ante esta premisa descriptiva y analítica del entorno social, ser capaces de enmarcar, caracterizar y representar aquello que tenemos ante nuestros ojos y que se nos ha vuelto invisible a través de su impacto en la lógica de la vida cotidiana. Encontrar el modo de transformar en conceptos teóricos algunas de las características del mundo actual, viviendo en él, contemplándolo ahora mismo, padeciendo sus opacidades y disfrutando los pormenores de las luces que nos otorga vivir en el siglo XXI.

“La experiencia nos enseña que no debemos suponer que lo obvio resulta claramente comprensible. De ahí nuestro axioma inicial: toda práctica educativa implica, por parte del educador, una posición teórica. Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo, a veces más o menos explícita...No podría ser de otra forma. El proceso de orientación de los seres humanos en el mundo no incluye la asociación de imágenes sensoriales, como sucede con los animales. Implica, por encima de todo, pensamiento subjetivo, ni puramente objetivo o mecánico, sino sólo como un acontecimiento en el cual la subjetividad y la objetividad se encuentran unidas. Concebida de este modo, la orientación en el mundo plantea la cuestión de los objetivos de la acción en el nivel de percepción crítica de la realidad.” (Freire, 1990, 63).

En la búsqueda un modo con el que nombrar el mundo, surgen múltiples denominaciones incluso adoptando la perspectiva histórica, pero en cualquier caso, las denominaciones no son ingenuas. Recogiendo las voces de autores que tratan el tema, encuentro modos y perspectivas diferentes en la búsqueda de la denominación de la

sociedad, puede que refieran a *Sociedad digital* (Bustamante 1993, Terceiro, 2001), *Sociedad de la información*, (Castells, 2001) *Posmoderna*, (Lyotard, 1984), *Aldea global* (Mc Luhan 1990), *Tercera ola*, (Toffler, 1990) *Sociedad del conocimiento* (Hargreaves, 2003) y con ellas remitiríamos a un significado aproximado.

Puede que la complejidad de la realidad misma remita a parcelas de significación en cada nombre o que resulte dificultoso encontrar la unidad nominal en la complejidad de la realidad del mundo actual. En cualquier caso, depende fundamentalmente del ángulo de la mirada y las intenciones de búsqueda. Un mundo globalizado económicamente, por un lado, pero sectorizado y desigual en cuanto a bienes culturales y materiales y en posibilidades de desarrollo, por el otro, puede ser *nombrado* por alguna de estas dos partes desestimando la otra.

Si adaptáramos la postura de describir la sociedad a partir de sus rasgos hegemónicos, sin duda la globalización sería uno de esos estandartes.

1.1. Globalizada

Nombrar esta etapa del acontecer mundial como *globalización* no es neutral,

“Lo que me interesa ahora destacar es que la globalización es un término, en estos momentos, polémico por su fuerte carga ideológica y política ya que este concepto está vinculado con una determinada perspectiva o visión: la regulada por los poderes económicos y gubernamentales de los países ricos apoyada en la liberalización del mercado en el ámbito mundial.” (Area, 2005, 34).

Ulrich Beck afirma al respecto,

"En la globalización necesitamos tener raíces y alas a la vez." (Beck, 2007⁸).

De algún modo, esta frase nos invita a interpretar unos de los parámetros de acción subjetiva en el mundo globalizado, las raíces estarían dadas por los orígenes indentitarios de las culturas y las alas representarían la perspectiva y capacidad para percibir las otras. La globalización en muchos casos, "desglobaliza" en términos de García Canclini (2004), para explayarse sobre este concepto, Palamidessi (2006) apunta:

"Al tiempo que se crean y expanden posibilidades para ciertos grupos o categorías sociales, otros están perdiendo sus lazos de pertenencia con los mercados de trabajo formales y los sistemas públicos de protección, y son confinados a lazos comunitarios/locales, generando una enorme pérdida de vínculo y pertenencia social con entramados sociales más amplios y complejos. Para muchos, la difusión de Internet y las tecnologías digitales está teñida por sentimientos de pérdida y de creciente inseguridad existencial." (Palamidessi, 2006, 22).

En este caso, describiendo a la sociedad posmoderna, Hargreaves (1996) también sitúa a la globalización de la economía como centro de la escena actual y a sus implicaciones:

"La mayor parte de los autores está de acuerdo en que, en el centro de la transición está la globalización de la actividad económica, las relaciones políticas, la información, las comunicaciones y la tecnología.(...) la globalización puede llevar al etnocentrismo, la descentralización a una mayor centralización, las estructuras uniformes (muy jerarquizadas) de las organizaciones a un control jerárquico encubierto." (Hargreaves, 1996, 27).

Diversos autores como Volcker, Soros, Castells, convocados por Giddens y Hutton (2001) para debatir el tema de la globalización, opinan y reflexionan acerca del tema convocado, se interesan por la influencia desestabilizadora de los mercados, también

⁸ Beck, U. (2007) "En la globalización necesitamos tener raíces y alas a la vez"
<http://www.clarin.com/suplementos/zona/2007/11/11/z-04015.htm>

creen que estos últimos como orden mundial, son una fuente de inestabilidad que amenaza incluso la paz mundial.

Continuando con la esfera económica de análisis de la globalización y la desigualdad de rentas, Faux, Mishel y Kuttner, (en Giddens y Hutton 2001) estudian cómo ha influido la globalización en el aumento de dicho desequilibrio, específicamente en la inseguridad laboral, junto al crecimiento monopólico empresarial en EEUU.

Quizás una de las premisa fundamentales al hablar de globalización tenga que ver con que los hechos y acontecimientos (económico, medioambientales, políticos, etc.) de un lugar del planeta pueden tener repercusiones inmediatas o mediatas en otros lugares del mismo, aun en la lejanía del suceso.

1.2. Sociedad de la información.

Si decantamos por entender a la información como el bien más rentable y valioso de la época, podríamos hablar de *sociedad de la información*.

Al referirse al término, Castells (2001), argumenta que no es posible hablar de sociedad de la información como si dentro de este término abarcáramos la totalidad existente en esta época, aunque exista la tendencia a englobar la sociedad contemporánea dentro de un sólo denominador. Este autor marca la diferencia nominal entre sociedad de la información y sociedad informacional, considera que la información, como bien social, ha existido en todas las sociedades, por ese motivo, al hablar de sociedad de la información, no remitiría a una características exclusiva de la sociedad actual, en cambio:

“El término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de productividad y poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico.”
(Castells, 2001, 51).

Nombrar por una característica saliente como modo de resolver el dilema está siendo utilizado desde hace unos años y sin lugar a dudas continúa su vigencia porque la información ocupa un lugar determinante para ser mencionada como rasgo de la época. En este caso, describiendo la sociedad actual, dentro de la Comisión de las Comunidades Europeas (1993), se señala:

“En definitiva asistimos al nacimiento de una nueva “sociedad de la información”, donde la gestión, la calidad y la velocidad de la información se convierten en factor clave de la competitividad: como insumo para el conjunto de la industria y como servicio prestado a los consumidores las tecnologías de la información y de la comunicación condicionan la economía en todas sus etapas.” (Delors, 1997, 99).

La información aparece asociada a las TIC como dupla conceptual indisociable para el análisis del cambio social y sin duda caracteriza una modalidad de acceso y difusión de la misma.

1.3. Postmoderna e incierta.

Otro de los posicionamientos que constituyó un antes y un después en los modos de nombrar y concebir el cambio social fue el de *postmodernidad*, enmarcado en un amplio movimiento filosófico y cultural con origen el siglo XX, (encabezado principalmente por Baudrillard, 2002, Lipovetsky, 2003, Vattimo, 1994, Lyotard, 1984), que cuestiona el modo de entender la historia como continuidad lógica al servicio de los grandes relatos encarnados por la modernidad.

“La ausencia de utopías políticas y religiosas, la crisis en el progreso técnico científico evidenciada en los múltiples y continuados desastres medioambientales, el desarrollo de la sociedad de consumo incitando a la adquisición permanente de bienes materiales y a la autosatisfacción individual, el cuestionamiento del modelo patriarcal y las reivindicaciones feministas, el estancamiento del modelo de estado de bienestar y del proyecto socialdemócrata..., condujo al surgimiento de otra forma de pensar el mundo caracterizada por el escepticismo, por la falta de certezas

absolutas en el futuro y por elevar a categoría suprema el presente, lo contemporáneo. Las tesis postmodernistas anunciaron (o al menos lo han intentado) el ocaso del proyecto ilustrado de modernidad, el final de los metarrelatos políticos e ideológicos que dan sentido y significado histórico a las acciones individuales y colectivas, abriendo, en consecuencia, una era del vacío - utilizando la expresión acuñada por Lipovetski (1986)- caracterizada por el individualismo, el relativismo del conocimiento y la subjetividad como forma de construir la realidad del presente. (Area, 2005, 52 y 53).

La expresión característica del posmodernismo como *fin de la historia*, dio lugar a variadas interpretaciones. Ente ellas, Postman (1999) refiriéndose a la educación, establece en uno de sus libros un doble juego con la palabra “fin”, como caducidad y como objetivo, finalidad o razón de ser. Analiza las grandes narrativas que le dieron sentido hasta ahora a la sociedad y a las instituciones que hay en ella. Plantea la necesidad de la narrativa para darle sentido a la vida y la necesidad de construcción de otras. Siguiendo con el concepto de postmodernidad, y a la vez cuestionando su significado, Giddens aporta:

“Ciertamente ¿a qué se refiere la postmodernidad? Aparte de la generalizada sensación de estar viviendo un período de marcada disparidad con el pasado, el término, evidentemente, significa al menos algo de lo siguiente: que hemos descubierto que nada puede saberse con certeza, dado que los preexistentes “fundamentos” de la epistemología han demostrado no ser indefectibles; que la “historia” está desprovista de teleología, consecuentemente ninguna versión de “progreso” puede ser defendida convincentemente; y que se presenta una nueva agenda social y política con una creciente importancia de las preocupaciones ecológicas y quizás, en general, de nuevos movimientos sociales. Hoy, sólo unos pocos identificarán la modernidad con el significado que una vez fue ampliamente aceptado, es decir, la sustitución del capitalismo por el socialismo. Efectivamente, dada la visión totalizadora de la historia mantenida por Marx, el desplazar el centro del escenario esa transición ha constituido uno de los principales factores que han provocado las actuales discusiones sobre la posible disolución de la modernidad.” (Giddens, 1997, 53).

Cómo situarse frente a un mundo cambiante y confuso, es otra de las problemáticas emergentes del cambio entendido como fin de la modernidad.

“En vísperas de la entrada en el siglo XXI es fácilmente constatable que la incertidumbre se ha convertido en la única certeza.” (Ramonet, 1997, 15).

Lo postmoderno asociado a la incerteza, al fin de *la historia* como modelo único de comprensión, la ausencia de los grandes relatos explicativos del pasado de la humanidad dio paso a otros modos de entender lo social.

1.4. De un nuevo orden digital.

Las percepciones sobre el nuevo orden mundial, son dispares, evidentemente y como se ha mencionado dependen del tamiz ideológico por donde se filtren las percepciones, de las jerarquías y polos de distribución de poder. Algunas de estas posturas plantean al momento actual como el nacimiento de un nuevo orden mundial, basado en la digitalización de los procesos sociales, donde se encuentra fuertemente implicada la economía y la productividad en ellos. Este nuevo orden es contemplado por algunos como rasgo positivo en sí mismo:

“[...] asistimos al nacimiento del digitalismo, primer estadio de algo nuevo y diferente al capitalismo. Así, hacemos hincapié en el hecho de que la forma predominante de organización de la economía mundial que se ha desarrollado durante los tres últimos siglos está en acelerado proceso de cambio y transformación. Si bien este desarrollo primero ayudó a crear los mercados nacionales, ahora nos ha llevado al mercado global y, en un futuro más próximo de lo que parece, nos llevará hacia la universalización.

Celebrada aquí, diabolizada allá o calificada de trivialidad mediática, aún no ha sido analizada con seriedad. A lo sumo, es descrita cual un accidente natural libre de cualquier “intención” y a salvo por tanto de su cuestionamiento desde el punto de vista ideológico.” (Terceiro y Matías 2001,71).

Frente al auge tecnológico como una de las marcas de esta época y en relación al cambio digital, como rasgo distintivo, también Terceiro y Matías proponen:

“Está claro que cada uno puede mostrarse optimista o pesimista ante el digitalismo como forma de organización social y económica emergente (...). Nosotros nos mostramos optimistas y pensamos que resultará mucho mejor en diversas facetas, aunque admitimos otras visiones subjetivas.” (2001,42).

Estos autores señalan cuatro factores a considerar en la era digital:

- El exceso de información disponible.
- La disminución de las barreras de entrada de muchas actividades empresariales.
- Las nuevas formas de contratación, basado en objetivos a cumplir más que en un salario fijo.
- La no-exigencia de la oficina de trabajo de tipo “fija”, ya que puede ser reemplazada por tareas a realizar en la casa misma de los empleados/as.

Sin duda esta visión que aparenta traer consigo factores positivos, no es la única ya que existen otras visiones desde donde contemplar el mundo, y otras las características salientes además de las señaladas.

1.5. Consumista, líquida e inestable.

La inestabilidad, fragilidad de la época y el consumismo exacerbado, son otros de los rasgos que marcan la complejidad de la sociedad actual, este es un aspecto desarrollado entre otros, por Bauman (2006), que aporta la idea de sociedad moderna líquida.

“La “vida líquida” y la “modernidad líquida” están estrechamente ligadas. La primera es la clase de vida que tendemos a vivir en una sociedad moderna líquida. La sociedad moderna líquida es aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar consoliden en unos hábitos y

en unas rutinas determinadas. La liquidez de la vida y la sociedad se alimentan y se refuerzan mutuamente. La vida líquida, como la sociedad moderna líquida, no puede mantener su forma ni su rumbo durante mucho tiempo. [...] La vida líquida es una vida devastadora. Asigna al mundo y a todos sus fragmentos animados e inanimados el papel de objetos de consumo: es decir, de objetos que pierden su utilidad (y, por consiguiente su lustre, su atracción, su poder seductivo y su valor) en el transcurso mismo del acto de ser usados. [...] Los desechos son el producto básico y posiblemente, más profuso de la sociedad moderna líquida de consumidores; ente las industrias de la sociedad de consumo la de producción de residuos es el más grande y también, la más inmune de las crisis.” (Bauman, 2006, 9 y 19).

En relación al cambio, las posiciones coinciden en caracterizar a la época actual, como una época de profundos cambios. El sentido y concepción de los mismos, es lo que da lugar a diferentes interpretaciones sobre las repercusiones en términos de mejoras reales o no, en capacidad de transformación global de las de signo positivo o no, en el presente y en el futuro, a la ciudadanía del mundo entero o de una parcela acotada del mismo.

A este escenario mundial poco estático, Toffler (1990), lo denomina *mosaico móvil*, quien coincide con Terceiro y Matías (2001) en cuanto a la información excesiva y las características de las nuevas formas de contratación, pero prefiere hablar de sociedad postmoderna al referirse a la sociedad actual. En ella, el vértigo del cambio es representado y traducido en imágenes, instantáneas y volátiles, en que la modificación de las formas de contratación laboral se vuelve móvil y fragmentaria, (que en muchos países no escapa al profesorado). Donde la información se vuelve fugaz, excesiva y al alcance de muchos, pero no de todos y donde existe un resurgimiento de las identidades nacionales.

El consumo, y la generación de consumidores, es otro de los rasgos que mantienen en movimiento al aparato social:

“En cambio, en la sociedad contemporánea tanto la noción de masa, como la de individuo han perdido preeminencia o han mutado. Emergen otras figuras en lugar de aquéllas: el papel del consumidor, por ejemplo ha ido adquiriendo una

relevancia cada vez mayor. En lugar de integrarse en una masa- como los ciudadanos de los Estados nacionales de la era industrial-, el consumidor forma parte de diversas muestras, nichos de mercado, segmentos de público, targets y bancos de datos.” (Sibilia, 2005, 34).

La aparición del consumidor como figura social emergente y casi excluyente en el nuevo escenario social, abarca desde la niñez a la ancianidad, todos los seres humanos son susceptibles de entrar en esta categoría social, en la mirada del mercado y que pugna por vencer a la categoría históricamente construida de “ciudadano”.

La identidad en esta era digital estaría dada por la categoría de acceso o no a bienes de consumo fragmentados acorde a la posibilidad de acceso o no a los mismos.

En relación al poder y a la identidad socialmente construida, Gewerc (2001) otorga un papel decisivo a la escuela y los medios de comunicación como agentes generadores de nuevas identidades digitales, al referirse a las tecnologías de la información y la comunicación,

“Ya no podemos pensar que son sólo instrumentos, porque el contexto económico-social en el que vivimos ayuda a que construyamos un tejido de representaciones sociales alrededor de ellos. Tanto por la publicidad explícita como por la implícita, estos aparatos están contruidos culturalmente y están influenciando notablemente en nuestras vida cotidiana, tenemos que analizar entonces, en qué medida y hacia qué dirección modificará a la escuela y a las identidades que construyen alumnos/as y profesores/as en su seno.” (Gewerc, en Area, 2005, 268).

Desmitificando la transparencia y neutralidad que acompañaron la impronta inicial que vino acompañando a la tecnología, ubicándola en una sociedad de consumo y creadora de nuevas necesidades, Huergo (2000) menciona,

“Pero la transparencia ha encontrado su límite. El «contrato» o «acuerdo» en base a la información ha demostrado su absoluta incapacidad humanizadora de las relaciones, de los encuentros, de la comunicación. Lejos de la armonía esperada, nos encontramos con el límite impuesto por una sociedad «depredadora» (Mc

Laren, 1997) en la que las identidades se forjan violentamente, alrededor de los excesos en el marketing y en el consumo”. (Huergo, 2000).⁹

Estos elementos ayudan a entender la composición de las identidades sociales actuales y sus repercusiones en el ámbito de la formación docente y en sentido amplio de la educación en todas sus esferas y niveles de acción.

1.6. Cambiante, ambigua.

Dentro de las perspectivas sobre el nuevo orden del mundo, existen aquellas que quitan radicalmente el valor positivo que en una primera aproximación pareciera intrínseco al cambio, vinculado por sí mismo a la mejora de la humanidad, es el caso, entre otros, de Ramonet, de acuerdo a su concepción, este nuevo orden ya *nació muerto*. (Ramonet, 1997).

“La alarma y el desconcierto suceden a la gran esperanza en un “nuevo orden mundial” que, lo sabemos ya, nació muerto. Y nuestras sociedades, como aquellas de épocas anteriores de transición, se preguntan si no se encaminan hacia una civilización del caos.” (Ramonet, 1997,15).

Si entendemos el momento actual como consecuencia de una crisis, Bustamante entiende que el cambio social viene asociado a la concepción y representación de la historia social, y para su análisis aporta el concepto de *crisis*.

“Ciertamente, la noción clásica de crisis es una metáfora de cambio de dirección, de encrucijada de caminos que depende de la metáfora de la historia como esquema lineal.” (Bustamante, 1993,58).

⁹ <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n16/jhuergo16.html>

Precisamente, planteando las paradojas del cambio como cuestión ambivalente, en relación a mutaciones del capitalismo Ramonet esclarece:

“No constituye la paradoja menor de esta mundialización la de disimular, tras la apariencia de una modernidad postindustrial e informatizada-la fascinación Internet-, una evolución políticamente reaccionaria en el sentido estricto del término. Es decir, un desmantelamiento progresivo de las conquistas democráticas, un abandono del contrato social europeo, un retorno-bajo la cobertura de “adaptación” y de “competitividad”-al capitalismo primitivo del siglo XIX.” (Ramonet, 1997,73).

Luttwak (en Giddens, 2001) habla de turbocapitalismo, (en contraste con el capitalismo más controlado de los 50) al referirse a la etapa del capitalismo actual, por su velocidad en el cambio y porque al parecer, el modo de salvar los obstáculos que se presenten, está justificado siempre en función de los intereses de accionistas y propietarios.

Sin embargo, el cambio de las relaciones desde el punto de vista económico juega un rol muy importante, y también se sitúa como característica emergente de este nuevo mapa, a la luz de los analistas sociales, pero las perspectivas de análisis no son las mismas.

1.7. Polarizada en lo económico: Modelo para armar.

Este título me llevó y me trajo de la mano de Julio Cortázar, por la trasgresión que caracteriza la obra y porque aquí referiré a que otro mundo es posible, donde el modelo social no está terminado, ya que existen piezas que enfrentan y se mueven intelectualmente construyendo un modelo diferente.

En el mapa de mundo, los polos de poder se vuelven acentuados, existen centros de poder económico aglutinado, y centros de “no poder” económico desproporcionadamente antagónico. Regiones dependientes y regiones administradoras de la dependencia ajena. Esta visión desigual y polarizada tiene contrapartes, específicamente hablando de los cambios de índole económica, Tadeu da Silva (1998) plantea,

“La nueva configuración económica ha sido descrita con los más variables rótulos: globalización de la economía, posfordismo, capitalismo desorganizado, sociedad de la información, sociedad posindustrial, cada uno de los cuales llama la atención sobre un aspecto particular del nuevo orden capitalista mundial. En la búsqueda de nuevos mercados y de una fuerza de trabajo más barata, el capitalismo, ayudado por importantes revoluciones en el área de tecnología de comunicación y de transportes, se torna verdaderamente globalizado y planetario.” (Tadeu da Silva, 1998, 22).

Sería incompleta la propuesta de contextualización de la investigación si no se hiciera mención de las resistencias sociales que también caracterizan esta época de desigualdad económica. La llamada globalización de la economía, encuentra *otros espejos donde mirarse*, otras caras a las que propone el digitalismo en su versión de estrella igualadora de las diferencias. Existen movimientos de protesta ante la desigualdad económica y cultural, a la invisibilidad de las minorías y a la militarización creciente de la sociedad. Las protestas de Seattle, (1999) Praga (2000), Génova (2001) Gotemburgo (2001), Barcelona (2002), Rostock (2007) se corporizan en propuestas concretas que vienen reuniendo a los sectores de la sociedad que creen que otro mundo es posible, se organizan a través de los llamados *Foros Sociales*.(Porto Alegre, 2001, 2002, 2003, Numbai, 2004, Porto Alegre, 2005, Venezuela, 2006) Encuentros donde se efectiviza la unión entre intelectuales críticos y movimientos sociales alternativos. Desde la mirada crítica sobre el mundo global, plantean indicadores que muestran con extrema crudeza la desigualdad social. Se podría describir de la siguiente manera:

- Una tendencia hacia la exclusión social.
- Concentración el poder económico.
- Crecimiento de la pobreza y la desigualdad.
- Tendencia a la remilitarización de las relaciones internacionales (intervención estadounidense en Colombia, guerra de Afganistán (2002), guerra de Irak (2003).
- Papel menos relevante de las democracias en la resolución de los problemas económicos y sociales.
- Pérdida de poder del Estado.
- Poder tecnológico asociado a las tecnologías de la información y la comunicación.

Ramonet (1997) ofrece una suerte de “retraducción” de la significación social de estos encuentros,

“Estas rebeliones de nuevo tipo suceden a las resistencias del movimiento obrero inspiradas por una visión específica del futuro que parece haber sido difuminada con el desfundamiento de los regímenes comunistas y la crisis de la socialdemocracia. La sociedad ya no se presenta a ella misma en términos de clases sociales, mientras se pregunta cómo traducir políticamente conflictos que ya no son conflictos de clase.” (Ramonet, 1997, 30).

También el medio ambiente entra en juego en este desequilibrio planetario, otras voces que alertan al respecto, como *Greenpeace* a nivel organización internacional concentra el reclamo mundial, y entre intelectuales aglutinados por los Foros Sociales, se encuentra la de Shiva, (2007) se refiere al “saqueo ambiental” que están sufriendo los países del llamado tercer mundo a manos de los del autodenominado primer mundo. Ramonet (1997), sitúa el tema medioambiental en el eje y no en la periferia del debate sobre la globalización:

“El tema del medio ambiente, antaño percibido como una cuestión aparte, es percibido cada vez más como transversal a todos los terrenos. La protección del medio ambiente se impone como un imperativo común al conjunto de sociedades. La convicción de que el planeta está en peligro aparece como uno de los más importantes hallazgos en la política de este fin de siglo.” (Ramonet, 1997,44).

Desde esta mirada con sentido crítico, lo social a escala mundial, es concebido como totalidad, como cuestión indisociada de la economía, la tecnología, el medioambiente, la cultura y la gente que lo habita.

1.8. Diversa.

La diversidad cultural en el planeta ha existido desde siempre, pero es en este momento donde la paradoja de la posibilidad de conocer, ya sea desde la propia casa o a partir de las tecnologías digitales y medios de comunicación masivos, lugares, costumbres y gente que las encarna han agudizado los resquemores frente a lo diferente y lo desconocido, más aún cuando aquello diferente está situado en el mismo barrio donde se vive. Es ahora cuando y donde lo *diferente* y lo *conocido* cohabitan a menor distancia.

“Si el sentimiento de identificación o empatía hacia otra persona, grupo o cultura no fuera aparejado al miedo de perder el propio lugar dentro del grupo de los más semejantes, la aceptación de la diversidad en uno o en una misma y en los demás no nos resultaría tan conflictiva. Desgraciadamente, reivindicar el derecho a la propia diferencia o acercarnos y/o reivindicar los derechos no formales sino reales de las personas o grupos inferiorizados, suele suponer un peligro de aislamiento, antagonismo o rechazo por parte de nuestros semejantes”. (Lloret, 1994, 3).

El fenómeno inmigratorio dio lugar a la diversidad explícita en *nuestro* propio entorno. La precariedad laboral, las guerras internas y la pobreza extrema han hecho que enormes masas de población circulen por el planeta de manera más o menos legal o en condición de ilegalidad en búsqueda de formas de supervivencia diferentes al del país de origen. Esta situación ha devenido en circuitos diferenciados de contratación a expensas de la necesidad de los otros, y de múltiples repercusiones en las sociedades receptoras, dando de lleno en el ámbito educativo, con aulas divergentes en cuanto al punto de partida cultural de sus estudiantes.

“Parece que el problema ya no es la dominación, y da la impresión de que los hombres no deben aprender a vivir libres, sino a vivir juntos y a comunicarse ordenadamente. Da la impresión de que hay que conjurar los peligros de Babel y volver a reunir a los hombres, no ya en torno a una ciudad, a una torre, a un nombre y a una lengua, sino desde la diversidad bien ordenada y bien comunicada

de distintas ciudades, distintas torres, distintos nombres y distintas lenguas. Da la impresión de que lo que se trata es de administrar las diferencias identificándolas y de tratar de integrar a todos en un mundo inofensivamente plural y a la vez burocrática y económicamente globalizado.” (Larrosa y Skliar, 2001, 17).

Las aulas “de Babel” son uno de los ejes a estudiar y analizar para poder situar la educación en la actualidad. Si bien esta es una temática urgente en su tratamiento en materia educativa existen otras vertientes que impactan de lleno también como es el auge de las tecnologías de la información y la comunicación y sus diferentes y variadas introducciones en las aulas.

1.9. Poderosamente tecnológica.

Dentro de las características del cambio de la sociedad actual figuran en un lugar destacado las tecnologías de la comunicación y de la información que constituye uno de los ejes por donde transcurrirá la investigación, ya que se las vincula con las necesidades formativas del profesorado de primaria. Por ese motivo lo destacaré en un apartado. Habiendo muchas características a desarrollar dentro de la sociedad actual, algunas de las cuales se han mencionado, constituye un rasgo importante a los fines de la investigación.

El rasgo de desarrollo tecnológico que caracteriza esta era, marca de manera profunda las relaciones sociales, no solamente desde un punto de vista material en cuanto al desarrollo científico tecnológico en todas las áreas del saber, como ser, la medicina, las telecomunicaciones, la economía, la cultura, la educación, sino que influye en los modos de vinculación de las personas, en los diferentes modos de organización institucional de tipo simbólicas y organizativas, en el procesamiento de la información y en las estrategias de conocimiento.

“La capacidad e interferencia o control estatal sobre las comunicaciones y la producción cultural también se ven limitadas por una multiplicidad de voces, relatos y sujetos sociales-minorías étnicas, movimientos feministas o ecologistas,

identidades religiosas que utilizan las nuevas redes y espacios de interacción social para comunicarse y actuar-.La esfera política nacional-el lugar de la política y de la democracia-es atravesada, cada vez más, por los poderes fácticos: los medios, los mercados y los espacios políticos supranacionales. Vivimos en el conflictivo entrecruzamiento de dos tipos de sociedades de Estado nacional y la/s sociedades/es globalizada/s.”(Palamidessi, 2006, 20).

Vinculando la economía a la tecnología, Castells habla de *capitalismo informacional*, refiriéndose al proceso de reestructuración de la economía surgido a partir de los años '80 moldeado a la luz del paradigma de la tecnología, como el surgimiento de un nuevo sistema tecnoeconómico. También plantea que, sin la nueva tecnología de la información, el capitalismo global habría sido una realidad limitada:

“Cabe sostener que, sin la nueva tecnología de la información, el capitalismo global habría sido una realidad mucho más limitada, la gestión flexible se habría reducido a recortes de mano de obra y la nueva ronda de gasto en bienes de capital y nuevos productos para el consumidor no habría sido suficiente para compensar la reducción del gasto público”. (Castells, 2001,49).

Como parte de esa reestructuración capitalista se pasó de políticas monetarias nacionales, a una integración financiera a escala mundial, con indicadores comunes regulatorios de todas las economías, igualándose *solamente* los parámetros económicos básicos.

El poder digital desde una visión de continuidad con el sistema capitalista puede alcanzar un alto grado de poder como control social,

“Deleuze retomó las herramientas teóricas legadas por Foucault para extender su analítica del poder a nuestra sociedad informatizada, tras detectar una grave crisis de las instituciones de encierro (escuelas, fábricas, hospitales, prisiones, etc.)[...] En la sociedad contemporánea, marcada por cambios rápidos y constantes, imperan ciertas técnicas de poder cada vez menos evidentes, pero más sutiles y eficaces, pues permiten ejercer un control total en espacios abiertos. Las sólidas paredes de aquellos edificios que vertebraron la sociedad industrial están agrietándose [...]

Pero surge una interesante paradoja: junto con esos duros ladrillos, se disuelven también los límites que confinaban el alcance de las antiguas técnicas disciplinarias. En esa transición no hay sólo ruinas; al contrario, muchos de esos mecanismos de antaño ganan sofisticación, algunos se intensifican y otros cambian radicalmente.

A medida que pierde fuerza la vieja lógica mecánica (cerrada y geométrica, progresiva y analógica) de las sociedades disciplinarias, emergen nuevas modalidades digitales (abiertas y fluidas, continuas y flexibles) que se dispersan aceleradamente por toda la sociedad.[...]Por eso, la nueva configuración social se presenta como totalitaria en un nuevo sentido: nada, nunca parece quedar fuera de control.” (Sibilia, 2005, 27).

En cuanto al poder que significa lo tecnológico, inmerso en esta nueva estructura al servicio del capitalismo, Bustamante describe una serie de metáforas que aluden al poder de lo digital en la sociedad:

“Efectivamente la sociedad digital parece ser aquel nivel de desarrollo social donde la informática basada en la lógica binaria juega un papel paradigmático y definidor a través de procedimientos regulados según su lógica binaria, lo cual también se extrapola a todos los órdenes de la vida cotidiana. Sin embargo, también es interesante referirse a la misma como aquella sociedad en la que lo que realmente cuenta es el dedo, y no el cerebro. Donde la acción física sobre el mundo pasa a ser sustituida por la mística del mando a distancia, que permite ejercer un poder sobre los objetos tecnológicos sin necesidad de tocarlos o, al menos, con solo apretar un botón. Donde el poder mundial está simbolizado por el botón nuclear, y la gloria que la historia siempre ha reservado por extrañas razones a los guerreros, se otorga hoy en día a aquél cuyo dedo se asocia a dicho botón.” (Bustamante, 1993,114).

De algún modo quedaron expuestas diferentes características y visiones para tratar y *nombrar* la sociedad acorde a sus rasgos salientes, pero en la presente investigación, optaré por referirme a la *sociedad actual*. De este modo intento abarcar las múltiples facetas que se desprenden de esta realidad compleja, puesto que considero que si

refiriera a algunas de las dimensiones anteriormente expuestas, (Diversa, informatizada, digital, global, etc.) podría generar un reduccionismo nominal, al creer que se está nombrando a las múltiples realidades existentes refiriendo solamente a una de sus características por sobre otras.

2. El nuevo escenario social de la educación.

La descripción precedente no resulta exhaustiva en absoluto para dar cuenta de la sociedad actual, pero sí intenta proporcionar indicadores desde donde situar el objeto de estudio en relación con un contexto complejo y cambiante. Los interrogantes parten de cómo entender la educación desde estos parámetros, cómo vislumbrar las problemáticas que emergen en el aquí y ahora histórico, económico, antropológico, filosófico y cultural, qué se necesita saber para poder operar en este mundo.

Con el objeto de buscar las necesidades, finalidades, propósitos y posicionamientos que ocupa la educación en la sociedad actual, intentaré indagar su lugar en el mapa social actual. Empezando por algunas miradas institucionales, internacionales y nacionales sobre esta temática.

2.1. La posición de algunos organismos internacionales.

Las organizaciones internacionales, como agentes reguladores de conflictos, demarcadores de normas y reguladores a nivel mundial sobre temas sociales, como la educación, la salud, la cultura, los derechos de los individuos, están en este momento en un serio cuestionamiento, que obedece en parte a su falta de poder, como por ejemplo el papel desempeñado por la ONU en la guerra de Irak. A pesar de esta aclaración, sin embargo, para gran parte de la humanidad siguen siendo fuente de referencia obligada y a mi entender constituyen un estandarte de ciudadanía mundial que resulta importante revalidar. Son trascendentes sus resoluciones porque señalan un rumbo en sentido positivo para la organización de las instituciones sociales en cada región y cada país, por ejemplo en materia educativa, cabe resaltar la representación que el Informe Delors, (1997) *La educación encierra un tesoro* ha tenido. Dicho informe, elaborado a petición de la UNESCO por una comisión internacional para la educación del siglo XXI, sitúa a

la función social de la educación en un lugar de máxima relevancia en el diseño del nuevo orden mundial. Se considera que la sociedad actual y la venidera provocan grandes cambios sociales que significan una fuerte demanda de cambios también, a nivel educativo. Según el informe, el principal desafío para los futuros ciudadanos será el de superar las tensiones que se les presentan y la necesidad de elegir entre éstas.

La educación deberá formar ciudadanos capaces de superar tensiones entre:

- La globalización y la localización.
- La universalización y la individualización.
- Lo tradicional y lo moderno.
- El largo plazo y el corto plazo.
- La competitividad y la preocupación por la igualdad de oportunidades.
- El extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano.
- Lo espiritual y lo material.

En el Informe Delors se plantea que todas estas divergencias tienen como principio los cambios en los estilos de vida, que van generando tensiones, cambios culturales, modificaciones en la estructura familiar, propias del mundo actual.

“Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación. La realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser.” (Delors y otros, 1997, 76).

Con respecto a la mencionada función global de la educación, ésta ha de asentarse en bases a cuatro pilares:

Aprender a conocer, poder entender y dominar las herramientas materiales y conceptuales que propician el conocimiento de su época.

Aprender a hacer, ser capaces de realizar cosas que contribuyan a la sociedad.

Aprender a convivir, en un mundo atravesado por la diversidad, ser capaces de formar grupos de trabajo para llevar adelante proyectos comunes y propiciar posibilidad de convivencia entre las diferencias de los seres humanos.

Aprender a ser, el desarrollo pleno de cada persona. La educación integral.

Estos cuatro pilares deben ser entendidos en su totalidad, no como objetivos aislados uno del otro.

Otro aporte significativo del informe con respecto a las bases de la educación del siglo XXI es el de considerar las emociones, a la hora de enseñar y de aprender, como parte inherente al ser humano que no puede ni debe dejarse de lado en el diseño de la educación futura.

A nivel europeo, más precisamente en el Consejo Europeo de Lisboa (marzo del 2000) se dejaron constancia ya de algunos aspectos relacionados con el rol y los propósitos de la Unión Europea en la sociedad del conocimiento:

“La Unión Europea se enfrenta a un enorme cambio, fruto de la mundialización y de los desafíos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento”.

Para ello se priorizó un objetivo estratégico esencial:

“[...] atravesado en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”.

Estas metas, son relacionadas con metas de tipo formativo para la ciudadanía europea referidos a las necesidades instructivas en la sociedad de la información.

Se fijaron objetivos para los sistemas de educación y de formación, ya presentes en las directrices de Luxemburgo y en el plan de Acción e- Europe¹⁰. Mejorar la infraestructura existente en las escuelas, dotándolas de acceso a Internet antes del 2002.

¹⁰ Disponible en :http://europa.eu.int/comm/information_society/europe/actionplan/index_en.htm

- “Dotar a cada ciudadano de las competencias necesarias para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información.
- Permitir que el conjunto de la población acceda a la cultura digital.
- Haber formado antes de que acabe 2002 a un número suficiente de profesores para permitirles utilizar Internet y los recursos multimedia.
- Definir las competencias básicas que se deban adquirir mediante la educación y la formación permanente: Tecnologías de información, lenguas extranjeras, cultura técnica a través de un diploma europeo de competencias básicas en el uso de las tecnologías de la información.
- Promover la movilidad de estudiantes y profesores, formadores e investigadores a través de un reconocimiento de las calificaciones y de los períodos de estudios y formación.
- Dotar de una cultura digital global a todos los alumnos antes de que acabe 2003.”

Estos precedentes constituyeron una suerte de ejes de trabajo en materia educativa que comenzaron ya desde el año 2000 y perduraron hasta este momento. (También formaron parte de la Declaración de Bolonia 1999 que constituyó el primer paso en relación a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior).

Las entidades nacionales de cada uno de los países miembros de la Unión, recogen estos parámetros de acción y le dan cuerpo en las leyes orgánicas de los respectivos sistemas educativos. En el caso del Ministerio de Educación español en cuyo anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación señala las necesidades formativas de los ciudadanos a lo largo de toda la vida, plantea entre otras cuestiones:

“Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer

posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades.” (2005, 9).

En relación a la educación de adultos, vinculado a la educación permanente establece:

“La organización y la metodología de las enseñanzas para las personas adultas se basarán en el autoaprendizaje y tendrán en cuenta sus experiencias, necesidades e intereses, pudiendo desarrollarse a través de la enseñanza presencial y también mediante la educación a distancia.” (2005, 50).

La formación para actuar en este mundo cambiante y entre otros parámetros el del empleo, y la preparación para el trabajo, también constituyen nuevos desafíos a asumir por la educación.

“La necesidad de estar preparado para cambiar de trabajo cuando una ocupación se hace obsoleta, de adaptarse a nuevos soportes lógicos y físicos y a una forma de entender las relaciones laborales y el mundo empresarial. Esta capacidad de adaptación al cambio requiere habilidades generales que puedan ser utilizadas en diversos escenarios. Esto implica que las escuelas y las universidades tendrían que enseñar habilidades relativamente generales, dejando la adquisición de habilidades específicas para la formación en el puesto de trabajo.” (Sancho, 2002, 229).

Cómo entender la educación en este contexto incierto y movedido, donde la formación permanente, las tecnologías de la información y la comunicación, los modos de operar en la sociedad actual, han dado un cambio sustancial que afecta de lleno en las formas de aprender, qué papel debería tener la institución escolar para favorecer estos parámetros de acción sólidos y útiles en la sociedad actual, sin duda, son los nuevos dilemas que hay que afrontar para dotar sentido a la escuela.

2.2. La escuela moderna enredada en la trama de la sociedad actual.

La función de “la escuela” como institución social, está siendo cuestionada, entre otros aspectos a resaltar, el cuestionamiento proviene de la pérdida de los valores del modernismo que le dio origen y sentido, y que hizo que en la actualidad quedara atrapada entre un accionar, organización, metas propias de la modernidad, pero en un mundo diferente que se rige bajo los parámetros de la sociedad digital. Esta trama le impide verse a sí misma, y descubrir que como institución necesita un espacio para la reflexión y el cambio. Mientras que su misión histórica, en líneas generales, constituía en:

- La transmisión de saberes socialmente válidos y acordes para operar en una sociedad específica (moderna).
- Su histórica relación asimétrica entre docentes y estudiantes, donde los primeros eran los poseedores del saber a transmitir, y los segundos receptores del mismo.
- Normalización de los individuos, búsqueda de la norma común como objetivo a cumplir.
- Transmisión de un saber único que garantice un pensamiento común a los individuos.

Este modelo de institución ya no se corresponde con las necesidades formativas de los ciudadanos y además, desde un plano pedagógico, fue ampliamente revisado a la luz de otras formas de entender la enseñanza, el aprendizaje, los sujetos de la educación, el conocimiento en sí mismo y los modos de adquisición, búsqueda y contrastación de la información. Estrategias para adquirir información y para vincularse con los mundos diferentes al de la modernidad, vinculados fuertemente a un saber operar las herramientas digitales disponibles en esta época, a la búsqueda de saberes más que en un fin en sí mismo, en definitiva a aprender a aprender como contenido a enseñar. Al parecer, todo ha cambiado, menos los modos de actuación y de organización de la escuela.

Palamidessi (2006) plantea ante este nuevo escenario social una suerte de tensiones por las que tiene que atravesar la escuela, presiones que se ubican entre lo nacional y lo supranacional. Al entender al mundo donde:

“La globalización de las finanzas y la liberalización del comercio-que impulsan instituciones como la Organización Mundial del comercio, el Fondo Monetario internacional y el Banco Mundial- tienden a reducir el poder del estado sobre sus economías nacionales y sobre el grado en que pueden apropiarse de los recursos nacionales para sus presupuestos.[...] En este nuevo contexto, aparecen innumerables problemas que sobrepasan las fronteras y la capacidad de operación de la mayor parte de los estados nacionales (contaminación ambiental, desertificación, efecto invernadero, inmigración, terrorismo).Al mismo tiempo, los estados enfrentan grandes dificultades para incrementar los recursos y mejorar su redes institucionales destinadas al tratamiento de “viejos” temas, como la promoción de empleo, la seguridad social o la educación.[...]”

Ante esta situación, buena parte de los estados intentan rearmar su capacidad de gobierno por dos vías: “por arriba”, desarrollando instituciones y bloque supranacionales (Unión Europea, o el Mercado Común del Sur); “por abajo”, descentralizando poder administrativo a instancias regionales o locales, estrategia que suele reforzar las tendencias desintegradoras de las sociedades nacionales (Carretón, 2000).Los sistemas educativos se encuentran exactamente en el medio de ambos juegos de tensiones.”(Palamidessi, 2006, 19).

La escuela pensada en otro siglo y para otro siglo, necesita “actualizarse”, en el sentido que tiene en esta obra la referencia a la sociedad actual.

2.3. La gramática visual del mundo, en la escuela y en los medios.

Las imágenes y la escuela, son una temática interesante de mencionar, tanto las visiones que desprende ella misma “para afuera”, es decir, las imágenes que muestra al mundo y a la vez cómo la percibe la sociedad, así como “para adentro”, acorde a cómo se ve a sí misma y qué imágenes circulan en su interior.

Para analizar esta perspectiva de la función de la escuela, parto de la figura del mapamundi. El mapa del mundo, el planisferio, aquel que ya no es *un* mapa. La imagen mental del planisferio que habitualmente se tiene, construido durante años a través del proceso de escolarización, se caracteriza por proyecciones en el plano de territorios y aguas determinadas por líneas que obedecen a cortes convencionales de la corteza

terrestre, donde determinados países cobran mayor importancia que otros por el tamaño y la ubicación que les otorga la convención. Al cotejar esta imagen con la realidad, percibimos notables diferencias, ese mapa, es ya un recuerdo. La imagen estática, fija, donde los límites de los países están determinados por fuertes rayas de color negro no es más que el reflejo de un conocimiento único, fijo, seguro, unívoco, vinculado a la escuela de la modernidad. Si bien los países siguen estando representados en los mapas con contornos y ubicaciones arbitrarias, en realidad, se mueven. Se movilizan las personas que en ellos nacieron y se mueven incluso, las líneas que offician de límite. (Más aún, considerando las guerras de los últimos años que han dado paso al surgimiento de nuevos países en territorios como la ex Unión Soviética, la ex Yugoslavia, etc.)

Precisamente ese modo de concebir el conocimiento es el que está hoy en tela de juicio, y su principal agente transmisor, es decir, la escuela. El peso de la imagen es un valor indudable *para y en* la sociedad actual, la presencia de las mismas es un legado en el que la escuela no debiera mantenerse al margen. Por otra parte, la construcción de imágenes mentales está ligada a la percepción que se tenga de ellas. Lo que Ewen (1988), denomina *la gramática visual de nuestras vidas*. Esta gramática visual, es en gran medida formada a través de una suerte de cosecha de imágenes que vamos incorporando desde la infancia, en la escuela pero también en la actualidad fundamentalmente a través de los medios de comunicación de masas y de su presencia en Internet. Nuestra percepción de mundo, queda en manos de unos pocos poderosos, dueños de cadenas, emporios de televisiones y periódicos, que indican lo más importante que ha pasado en el día en el plano mundial y deciden a través de qué imágenes construiremos esa percepción de mundo. Tienen un papel muy importante en la organización, secuenciación y jerarquización de los temas a tratar, en las familias, en las conversaciones de la gente en un tiempo determinado, y en tiempos casi sin relación directa con el lugar donde habiten esas personas. Hay temas, que se vuelven representativos de la actualidad para un habitante de Sudamérica o uno de Europa. Aunque en realidad no sea una problemática que los afecte directamente o sí. La dirección de las opiniones y temáticas a tratar parece ser la que marcan los medios.

He pretendido dejar aquí una pequeña constancia del valor de la imagen en las percepciones de los individuos y el peso de la construcción de las mismas tiene la escuela y los medios en la sociedad actual.

2.4. Los conocimientos válidos para actuar.

Este paso de la cultura de las certezas a la cultura de las incertidumbres se relaciona con los conocimientos entendidos como socialmente válidos, que hasta ahora eran transmitidos fundamentalmente por la escuela, únicos, de validez universal y de perduración en el tiempo y a través de sus agentes, los docentes. Esta incertidumbre en el accionar no escapa a la formación del profesorado, que tiene en sus manos nada más ni nada menos que la difícil y compleja decisión de prever esas destrezas y competencias entendidas como válidas para la acción formadora de ciudadanos.

“La crisis, en consecuencia, ya no proviene de la deficiente forma en que la educación cumple con los objetivos sociales que tiene asignados, sino que, más grave aún, no sabemos qué finalidades debe cumplir y hacia dónde debe efectivamente orientar sus acciones.” (Tedesco, 1999,16).

Esta temática ha sido debatida ampliamente en los organismos internacionales, como cuestión de relevancia. En relación a los conocimientos válidos, posicionándose desde la teoría del pensamiento complejo, Morin (2001) en un informe elaborado para la UNESCO, establece siete saberes necesarios para la educación del futuro,

Una educación que confronte la ceguera del conocimiento.

La educación debería formar ciudadanos que entiendan no al conocimiento como herramienta transparente desde dónde contemplar la realidad, sino como objeto de estudio en primer lugar. Poder estudiar sobre el conocimiento y luego atreverse a contrastar los propios saberes dando lugar a la duda y la búsqueda de otros conocimientos.

Una educación que garantice el conocimiento pertinente.

Ser capaces de abordar la globalidad en el saber para poder inscribir dentro de la misma las problemáticas particulares emergentes en cada contexto.

Enseñar la condición humana.

Poder entender la condición humana como totalidad, lejos de las parcialidades y fragmentaciones propias del saber disciplinar consolidado en los sistemas escolares. Reconocer la complejidad y la unidad humana organizando los conocimientos que se encuentran dispersos en las diferentes ciencias.

Enseñar la identidad terrenal.

La educación debería enseñar el destino planetario del género humano, a pesar de los conflictos, opresiones y acciones que desde los orígenes de la civilización forman parte de un destino planetario que le es común al género humano.

Afrontar las incertidumbres.

A lo largo del siglo XX la ciencia nos ha enseñado a caminar en la certeza, pero se hace necesario aprender y enseñar a afrontar los riesgos, lo inesperado, lo desconocido en el ámbito científico como componente sustancial del saber científico.

Enseñar la comprensión.

Plantea que para la educación del futuro será imprescindible concebir la comprensión como medio y como fin de la comunicación humana. Se hace relevante salir del estado bárbaro que genera la incomprensión y estudiar la incomprensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos.

La ética del género humano.

En la educación de futuro se presenta como ineludible la enseñanza de la ética del ser humano, de su triple realidad, como individuo, como parte de una sociedad y como parte de una especie. Al mismo tiempo que todo desarrollo humano implica a un conjunto de autonomías individuales y de participaciones como tal.

Esta enumeración de conocimientos valiosos constituye aún hoy un parámetro vigente de acción y reflexión en vistas a una educación con sentido para el futuro.

2.5. La escuela y la información.

Los interrogantes que recaen sobre la escuela, se sitúan en una primera aproximación en la pérdida de un baluarte de la modernidad, la relación de la escuela con la información.

“De hecho, los hay que como Lewis Perelman, argumentan (por ejemplo, en su libro *School's Out*) que las tecnologías modernas de la información, han convertido en obsoletas las escuelas, puesto que hay mucha más información disponible fuera de la escuela, que dentro de ella.” (Postman, 1999, 52).

Sin olvidar por ello que,

“Aprender, conocer, comprender no sólo consiste en “exponerse” a la información, sino en entrar en diálogo con ella, interrogarla, contrastarla y llegar a darle sentido.” (Sancho, 1995a, 67).

La escuela, en ocasiones, como caja de resonancia tardía de los movimientos y “ruidos” sociales, y también los centros de formación docente, pueden enterarse de este movimiento o hacer como si el ruido no existiera. Las incertezas de la sociedad actual y el modo de tratar con ellas, operar críticamente y aprender, es aún tarea inherente a la escuela y así lo consideran las millones de familias que hoy en día envían a sus hijos e hijas a la escuela, y las que pugnan por conseguirlo, puesto que constituye un legado valioso en su formación vital.

Hargreaves (1996) alerta sobre las posibles respuestas frente al cambio social que tiene la escuela, vinculando las características de la posmodernidad con las respuestas que la sociedad necesita en materia social y específicamente, las educativas señala:

“Una paradoja fundamental de la posmodernidad consiste en que el anonimato, la complejidad y la incertidumbre forjadas por la globalización anuncian la paradójica búsqueda de significado y de certeza en identidades definidas en un plano más local.(...) Las identidades nacionales, puestas en peligro por la globalización económica, se están reconstruyendo frenéticamente.(...)La principal respuesta

educativa a esta crisis social ha consistido en resucitar antiguas certezas culturales o imponer otras nuevas mediante el control centralizado del currículum y las exigencias de evaluación.” (Hargreaves, 1996, 33).

En este contexto... ¿Cómo favorecer procesos de construcción del conocimiento? Este entorno, remite a preguntarnos qué tipo de escuela, qué tipo de formación será necesaria para los educadores que en ella actúen. (Tema que se desarrollará en el Capítulo 5 de esta tesis). Las dudas sobre el contenido educativo escolar, supone también un movimiento sísmico en la estructura del currículum de formación, qué contenidos enseñarán los centros de formación docente. ¿Qué conocimiento será acreditado por esa sociedad como válido? Los saberes validados y legitimados socialmente han constituido un valor incuestionable durante años, pero como señala Postman (1999) la desintegración y caída de las grandes narrativas, de algún modo *los dioses* representados por el comunismo, el fascismo... dioses redentores que ya no existen como tales. Y con ellos han caído las certezas en parte de progreso de la civilización y de pensamiento único, en relación al conocimiento.

“Sea como fuere, todo ello indica que no corren buenos tiempos para los dioses y sus símbolos y que, por consiguiente, tampoco lo son para que las instituciones sociales busquen su poder en fuentes metafísicas. Todo ello nos conduce, a su vez, a una pregunta final: ¿qué comporta todo esto para la empresa de la escolarización?” (Postman, 1999, 38).

Generar conocimiento basado en la información, que tenga potencialidad explicativa sobre el mundo circundante del individuo, es una meta ambiciosa pero al parecer difícil de eludir si se busca compatibilizar las necesidades formativas de los ciudadanos con lo que la escuela les ofrece.

“Quizás porque, con razón o sin ella, la escuela-sobre todo la pública-ha estado sometida en los últimos años a un grado de criticismo difícil de asumir por cualquier institución (Berliner y Biddle, 1996; Hargreaves, 2003; Hernández y Sancho, en prensa) Quizás porque la escuela no está siendo capaz de transformarse,

como han hecho otras muchas entidades, para adaptarse a los tiempos. Porque no parece capaz de convertirse en una organización que aprende y esto, según Senge (1990 y 2000) e Instance (en este número) podría costarle su desaparición como lugar privilegiado del sistema educativo. Quizás y muy relacionado con lo anterior, porque su forma de entender la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, y la organización de la actividad docente hayan introducido algún tipo de perversión que permita al alumnado aprobar sin que por ello signifique aprender.” (Sancho, 2005, 25-26).

Las críticas sobre la institución escolar, son un mensaje claro de reclamo de la sociedad dirigido a las metas educativas que ella debería cumplir en la actualidad. Una sociedad, que como se ha mencionado en este capítulo, dista mucho de ser simple y unívoca, por tanto los reclamos hacia la escuela tampoco lo son. El entorno donde opera la educación ha mutado en complejo, diverso, globalizado, atravesada por profundos cambios sociales de la mano de las tecnologías de la información y la comunicación, que no quedan reflejados tan sólo en una herramienta para proceder del mismo modo que siempre, sino que trae aparejado una cultura diferente, abarcando transformaciones en la economía, la comunicación, el arte, la generación, búsqueda de información y por tanto otras formas de aprender y vincularse con los otros. Cambios, que si son leídos de manera pesimista, quitan posibilidades en el contexto tradicional de operaciones de la escuela, pero que desde una visión positiva, suman infinitas posibilidades para lograr aprendizajes valaderos que contribuyan desde la escuela a los sujetos para poder operar críticamente en la sociedad actual.



Este capítulo tuvo como premisa un objetivo ambicioso, el de poder situar la investigación a desarrollar en las coordenadas teóricas e ideológicas de la sociedad actual, entendida como compleja y de difícil enunciación con uno sólo de sus descriptores, además, como he señalado anteriormente, la nominación, no está exceptuada de carga ideológica y valorativa sobre el modo de abordar la sociedad y sus

conflictos actuales. Dentro de este bosquejo de situación he delineado también, la difícil relación histórica de la función de la escuela en la trama social, que evidentemente no se ha agotado en este apartado, sino que encontrará otras resonancias en los capítulos referidos a las aulas con TIC (Capítulo 4) y a la situación problemática de desempeñar la docencia en la actualidad (Capítulo 5). Continuando el camino conceptual me *sumergiré* teóricamente en el capítulo siguiente de variados aspectos que conforman también el problema de investigación: Las representaciones del saber, de la infancia y el rol de las tecnologías en las aulas.

Capítulo 4: Problemáticas y representaciones sobre el conocimiento, las TIC y la infancia en las aulas de la sociedad actual.

Todo hombre, por naturaleza, desea saber. Toda sociedad, históricamente disciplina con poder este deseo de saber.

Aquí se convoca al tercer personaje enunciado junto al deseo y el poder: la pregunta.

La pregunta es un buen lugar para aproximarnos a la sana inquietud de saber.

Carlos Cullen, 2004.

En un intento de situar conceptualmente tres temáticas relevantes para esta investigación, que parecían divergentes en la mira de análisis y que emergían claramente diferenciadas a la hora de abordarlas, como son el conocimiento, las TIC en el aula y las visiones de infancia, en este capítulo se tratarán conjuntamente. A pesar de su aparente divergencia inicial desde la perspectiva teórica, convergen en un mismo espacio formativo práctico: las aulas de formación de docentes y las aulas de la escuela primaria. Explorar teóricamente estos conceptos me permitiría entender el modo en que es abordada la formación docente, puesto que el posicionamiento asumido sobre una de estas temáticas repercute en el resto de las mismas, dado que la representación del conocimiento escolar, se vincula con la concepción del sujeto que aprende y en su posible vínculo de aprendizaje con las tecnologías educativas. Siguiendo la ruta de las dimensiones de análisis del problema, en este capítulo interactuarán teóricamente tres de estas dimensiones, que en su desarrollo práctico permanecen unidas, puesto que es en el aula de formación donde se conjugan un conocimiento complejo, y una (o más de una) representación de infancia que corresponde ser entendida bajo los parámetros de la sociedad actual, y por ende se ponen en práctica determinadas prácticas relativas a las TIC. Debido a esto y como constituyentes sustanciales del problema de indagación de la tesis, el conocimiento, las aulas con tecnologías y la infancia se tratarán conjuntamente en este capítulo.

1. Por qué el estudio de las problemáticas y representaciones del conocimiento en esta tesis.

Una necesidad relevante para comprender el sentido y las formas que asume la formación inicial de los docentes de primaria, la integra, el examinar algunos de los componentes estructurantes planteados desde el inicio del problema de tesis. El conocimiento constituye uno de esos dispositivos necesarios de explorar, de evidenciar las formas que asume, de indagar cómo es concebido, de diferenciar los modos en que es representado, tanto sea problematizado o sea tematizado en el proceso formativo. Por lo tanto, este capítulo pretende situar conceptualmente su análisis y examinar las formas de representación del conocimiento en la relación formativa. Goodman (1976) expresa que la representación mental puede entenderse por todo aquello que de alguna manera “designa” o “remite a”, esto implica que la representación puede alejarse infinitamente de la imagen o del dibujo original o del dibujo realista. Las formas de las representaciones mentales del conocimiento es un problema añadido a la propia naturaleza de la representación. A esta dificultad, también le agregamos la que implica explorar las formas del conocimiento plasmado en actos, en la atribución de significados, que es tarea doblemente compleja, por su difícil localización en actos y hechos concretos, manifestaciones discursivas y porque interpretar y evidenciar esa atribución de significados no se produce una vez y para siempre por parte del sujeto, sino que son representaciones del saber negociadas permanentemente producto de una sociedad compleja, cambiante y plena de incertezas (Carli y Lezcano, 1999, Elliot, 1997).

Desde este enfoque, intentaré en este capítulo establecer algunos parámetros en el tratamiento del conocimiento que me permitan otorgarle sentido y a la vez, construir un contexto problemático a su campo de análisis. Este posicionamiento será construido tanto desde la perspectiva epistemológica como desde el análisis pedagógico en sentido estricto, desarrollado en los últimos apartados con el tratamiento desde los discursos pedagógicos y las propuestas curriculares. Dicho marco referencial, facilitará una perspectiva desde donde situar la dimensión del problema, el *conocimiento*, a lo largo de la presente tesis que constituye una puerta de entrada al problema, lo atraviesa como

vector analítico a lo largo del caso y reviste singular trascendencia a la hora de comprender y dar respuesta a ciertos interrogantes de la misma. Algunos de los motivos que la convierten en particular están delimitados por los enunciados que siguen:

- a) El primero de ellos es que sería improbable hablar de una situación didáctica sin considerar la categoría del conocimiento involucrada en ella. Entender su posición y concepción dentro de la tríada didáctica situada, es esencial, allí donde el conocimiento articula social y culturalmente dicha triangulación.
- b) En segundo lugar, el considerar las particularidades que reviste la temática del conocimiento en la sociedad actual, por ende en las aulas contemporáneas donde convergen diferentes problemáticas, entre ellas:

- La abundante información imperante y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, sus implicaciones dentro de los procesos de producción, generación y representación del conocimiento. Tanto por las nuevas demandas y destrezas que se requieren, como por la necesidad de su consideración en la gestación y creación de saberes referidos al perfil de maestro y maestra de primaria necesarios en la sociedad contemporánea.

- El significado de conocer *en* y *al* mundo con tecnologías al servicio de procesos de comunicación, de búsqueda y acopio de información. Tecnologías que generan nuevos entornos simbólicos y organizativos tanto en la realidad social como en los entornos educativos.

Es pertinente también, revisar el posicionamiento asumido en relación al conocimiento producto de la investigación social, expresado en el Capítulo 2 de este trabajo, donde se plantea:

“Pero a su vez, existen críticas a este tipo de estudios, generalmente vinculadas a un modo diferente de concebir el conocimiento, no como realidad objetiva a ser alcanzada por el estudio indagador, sino como un proceso de construcción social.”

Es en este mismo sentido ya planteado, es desde donde abordaré la temática del conocimiento, entendiéndolo como un *proceso de construcción* susceptible de asumir diferentes características en el acto formativo. Intentaré en lo que sigue establecer algunas pautas de acción desde donde situar el análisis.

1.2. Hacia nuevas formas de construcción del conocimiento.

El abordaje y tratamiento del conocimiento constituye un tema recurrente en el análisis metodológico de las ciencias. El modo de entenderlo y de generarlo establece un dilema asumido desde diferentes posicionamientos por parte de la comunidad científica. En algún momento se habló de nuevas formas de producir el conocimiento (Gibbons y otros, 1997) y de cómo la ciencia y la investigación podrían girar hacia nuevos paradigmas interpretativos del saber. Es en este sentido que Gibbons (1997), planteó dos modos fundamentales de abordarlo:

El *Modo 1* responde a visiones tradicionales, un conocimiento caracterizado por su estructura disciplinar, homogénea y jerárquica.

El *Modo 2* Responde a una visión transdisciplinar, heterogénea y tendiente a una construcción de una nueva estructura conceptual.

Cabe aclarar, que como toda clasificación, esta que aquí se presenta en modo esquemático persigue la intención de abordar y entender la problemática del conocimiento, no se plantea con el objeto de mostrar una taxonomía excluyente, sino un modo de organización en el análisis que se aborda.

A modo de esquema:

Cuadro N° 6: Modos de representación del conocimiento científico.

Modo 1	Modo 2
Tipo de conocimiento	Tipo de conocimiento
<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinar • Caracterizado por homogeneidad. • Jerárquico y tendente a preservar su forma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transdisciplinar • Caracterizado por heterogeneidad. • Colaborativo y tendiente a trascender su forma original.

Basado en Sancho, 2002.

Para explicitar con mayor profundidad esta clasificación realizada por Gibbons (1997) y otros, me valdré de lo que ha planteado Sancho (2002) al respecto:

“Estos autores conceptualizan el Modo 1 de producción del conocimiento como un conjunto de ideas métodos, valores y normas, que se han desarrollado bajo la estela del modelo newtoniano de investigación empírica y de representación de la realidad “objetiva”, al que se han adherido múltiples campos de investigación que han tratado de que su práctica sea considerada como científica. Este Modo resume una serie de normas sociales y cognitivas que se han de seguir en la producción, legitimación y difusión de este conocimiento, que se caracteriza por su carácter gremial y por tener como destinataria la propia comunidad científica, en la vertiente tecnológica del “conocimiento aplicado”, el mundo “interesado” de la industria. Por su parte el Modo 2, reinterpreta estas normas, en función de la aparición de nuevos problemas vinculados a situaciones reales y asume la colaboración entre la comunidad científica y los usuarios como guía de actuación. Esta decisión afecta de manera fundamental a los modos y los medios de hacerlo público el proceso y los resultados de la investigación.” (Sancho, 2002, 33).

En los casos en que se asumiera el Modo 2 en la educación, supondría un conflicto y giro conceptual notable en relación al modo de abordaje de las cuestiones a tratar no ya desde la lógica disciplinar sino desde la necesidad de generación de un conocimiento capaz de dar respuestas al problema planteado.

1.3. Algunas evidencias del conocimiento en las clases: contenidos y discursos.

Encontrar indicios del conocimiento y sus formas de representación en la formación inicial, constituyan un dilema a resolver, una cuestión que si bien está presente en todo momento, resulta dificultosa en su faceta de tornarla evidente en las prácticas áulicas, en el modo de cristalizarla en una suerte de segmentos de información que posibiliten su aparición conceptual tangible para el análisis. Es en la clase, donde circulan dichos fragmentos de saber a través de diferentes vías, algunos ejemplos de esto son: el diálogo y los contenidos educativos enraizados en el currículo.

En primer lugar, se tratará la aparición de evidencias en el currículo, como red conceptual que abre un entramado desde dónde efectuar el análisis de la formación inicial en su conjunto.

1.3.1. Los contenidos curriculares como representación del conocimiento educativo.

Es desde esta red de significaciones que constituye el currículo, desde donde parto y sitúo al contenido educativo, como punto de referencia para el análisis y vías de circulación. Las diferentes visiones del mismo, representan varias posturas que no solamente incluyen posicionamientos de índole técnico- pedagógico en sentido estricto, sino que abarcan propuestas diferentes en su conceptualización e inclusive constituyen un modo de interpretación de la realidad social.

“La función del curriculum escolar (del explícito, pero sobre todo del oculto) es mostrar el mundo (aquello que se aprende) como una entidad ordenada por una «visión» de la realidad (patriótica, religiosa, científica, técnica, disciplinar... de género y de clase social) que se refleja en el curriculum. Esta visión, que siempre ha sido así, y que los historiadores y sociólogos del curriculum han puesto de

manifiesto, dará un salto cualitativo cuando la psicología vincule este orden, que podríamos denominar «externo» (el de las visiones de la realidad), a un nuevo orden «interno», el del «programa» intelectual de los aprendices, mediante una noción de desarrollo que actuará como discurso regulador y normalizador de los sujetos (Baker, 1999).” (Sancho y Hernández, 2001, 4).

Desde esta postura el currículo constituye un modo de entender el mundo con una perspectiva del orden social, una visión de tipo ideológica (Kemmis, 1993) donde se convierte en escenario de transmisión de los saberes (y valores) necesarios para la operatividad y funcionamiento del sistema educativo. Dentro de este esquema situacional del currículum, entendido como campo de tensiones de carácter ideológico, el conocimiento, puede instalarse desde diferentes posturas, señalaré solamente tres de ellas como ejemplificadoras y no exhaustivas de los diversos modos que asume el conocimiento, dos de ellas por ser antagónicas y la tercera por ser la que se adoptará desde este informe de investigación:

1. Entender el conocimiento a modo factual y pretendidamente neutral, otorgando especificidad al currículo, entendido como compilación de saberes estandarizados y jerarquizados, susceptibles de ser traspasados desde el docente a sus estudiantes a través de las prácticas áulicas.
2. Concebirlo como sumatoria de objetivos a lograr desde el sistema educativo en su totalidad, refleja la necesidad del docente de cumplimentar estos logros por parte de sus estudiantes en cada curso escolar, fragmentando dichos objetivos a conseguir en cada ciclo, generalmente testificados por los exámenes acreditativos y estandarizados de dichos objetivos.
3. Desde este trabajo se partirá de un posicionamiento crítico en el abordaje del currículo, entendido de manera flexible, versátil acorde al grupo y al momento socio histórico por el que atraviese, entre otras variables. La perspectiva de análisis del constructivismo social en relación al currículo servirá de base para conceptuarlo y analizarlo.

El currículo será entendido aquí como un eje vertebrador de interrogantes sociales, problemas a resolver desde una visión interdisciplinar o yendo aún más lejos, de abarcar de manera integrada los saberes, como es el caso del currículo integrado.

“El currículum integrado se presenta como un “formato” desde el que se pretende enseñar a los alumnos a investigar a partir de problemas relacionados con situaciones de la vida real. Entiendo por “vida real” no sólo lo próximo sino también el modo en que hoy los saberes (disciplinares o no) plantean la investigación en sus respectivos dominios. Todo ello como forma de afrontar el dilema de la selección de unos contenidos frente a la multiplicidad de posibles temas de estudio que hoy ofrecen los saberes organizados (considerados o no como científicos) y las diferentes realidades sociales y culturales.” (Sancho y Hernández, 2001, 6).

Este modo de entender el currículum se nutre de la pedagogía crítica, que plantea entre otras cuestiones, la deconstrucción de las voces autoritarias relativas al saber único, de la unicidad del relato histórico y de la negación de la diferencia entre individuos, llevándolo hasta el micronivel del salón de clase. Desde esta perspectiva micro, es factible develar la presencia del conocimiento en el aula, posicionar al currículum teóricamente desde una visión crítica, como necesidad y estrategia de análisis del mismo, permite adentrarse en los *modos* en que es abordado el conocimiento.

“El mundo en que nos toca vivir es un mundo global en el que todo está relacionado, tanto nacional como internacionalmente; un mundo donde las dimensiones financieras, culturales, políticas y ambientales, científicas, etc., son interdependientes, y donde ninguno de tales aspectos puede ser adecuadamente comprendido al margen de los demás. [...] El currículum globalizado e interdisciplinar se convierte así en una categoría de paraguas capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas, y es un ejemplo significativo del interés por analizar la forma más apropiada de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (Torres, 1994, 31).

Se presenta ahora como necesario en este proceso de explicitación, adentrarse en los modos que asume el conocimiento, para poder esclarecer diferentes posturas presentes en las prácticas formativas.

1.3.1.1. Puntos extremos: conocimiento como ente o construcción.

Una vez más y como el título precedente lo indica, se trata de una clasificación rígida para establecer parámetros diferenciados en el análisis, pero no porque se encuentren tajantemente delimitados en la realidad.

Concebir el conocimiento como ente.

Esta posición se vincula al enfoque técnico-racionalista del currículum, argumentando que el saber en tanto objetivado, convertido en materia (ente) se deposita en los educandos quienes a su vez, son concebidos de manera pasiva y hueca en esa recepción *cosificada* del saber. Desde el análisis crítico del discurso educativo en relación a este tipo de currículum, cuyo exponente principal es Freire (2007), emerge el denominado saber *bancario*, que refiere en el marco del sistema educativo, a la tendencia depositaria de saberes en el sujeto que aprende, adjudicándole a este último un rol pasivo (y de ignorancia), y por lo tanto, se deja nutrir del conocimiento propiciado por el educador. Las prácticas educativas que emergen de esta visión serían aquellas que refieren a la de transmisión, una suerte de donación de contenidos e informaciones desde el docente hacia los estudiantes, reservando de este modo, un lugar de privilegio en materia de saber y de protagonismo, al profesorado.

Concebir el conocimiento como construcción.

Contrariamente a esta visión bancaria, se encuentra de la que se valen otros autores para interpretar la tríada, entre ellos Rogoff (1993) y Hernández (1996), quienes a partir de la teoría socio-histórica de Vigotsky, conciben el conocimiento en base a una construcción

activa por parte del sujeto que aprende y a la vez *entre* sujetos social y culturalmente condicionados.

“El conocimiento aparece así, y para cada individuo como un proceso dialéctico que tiene lugar en contextos sociales, culturales e históricos específicos. No es que la mente se adapte al mundo, sino que éste (en cuanto cultura) contribuye a dotar de sentido a la propia noción de mente y a cómo la representamos. La cultura construye el significado de la mente y señala la pauta para las diferentes representaciones de la noción de mente que utilizamos y que nos ofrecen en la actualidad las ciencias cognitivas (no sólo la psicología).” (Hernández, 1996, 54).

La importancia de ubicar en ese contexto al grupo clase le otorga una categoría de construcción social al conocimiento elaborado por parte de ese grupo.

“Desde la perspectiva sociohistórica, la unidad básica de análisis ya no es el individuo (sus propiedades), sino la actividad sociocultural (sus procesos), en cuanto que implican la participación activa de las personas en costumbres establecidas socialmente.” (Rogoff, 1993, 38).

Este modo de comprender el conocimiento implica situar en el marco de la situación educativa al estudiante desde una postura activa y generadora de nuevos conocimientos producidos por él mismo en relación con otros pares, esto derivaría en prácticas pedagógicas colaborativas entre estudiantes acordes a esta conceptualización del saber y del aprendizaje.

1.3.1.2. Conocimiento transdisciplinar y problematizado.

Desde el título de este apartado se pretende lograr una aproximación compleja, como es la de entender desde una visión superadora de las disciplinas, estigmas tradicionales en cuanto a la representación del conocimiento en el sistema escolar, que aborde la realidad a estudiar sobre la base un problema a ser resuelto acorde con las perspectivas planteadas anteriormente, acerca del currículo integrado.

En palabras de Gibbons, (1997), aquí el conocer se identifica con el Modo 2:

“En el Modo 2, la configuración de la solución final estará normalmente más allá de cualquier disciplina individual que contribuya a la misma. Será por tanto, transdisciplinar”. (Gibbons y otros, 1997,16).

Esta modalidad de conocimiento asume una resolución del problema, que conlleva la implicación de varios campos de saber en relación a la misma problemática. A partir de este resultante, un conjunto de formas de representación de la realidad nuevas serán creadas *para y en* función del problema en cuestión. Sancho (2002) define como característica de este conocimiento transdisciplinar, su carácter dinámico.

“El problema que tiende a resolver es móvil, dúctil, incluso inestable. Por eso, una solución puede servir como punto de partida, como referencia cognitiva, desde la cual se pueden realizar nuevos avances, donde ese conocimiento puede utilizarse en las siguientes fases de búsqueda.” (Sancho, 2002, 35).

Esta visión del conocimiento significa asumir una revisión profunda y trascendente en relación a las tendencias actuales de carácter eminentemente disciplinar que circulan por el sistema educativo y que ha preponderado históricamente en las prácticas curriculares.

1.3.2. El discurso y sus códigos.

Otro elemento que otorga presencia viva al conocimiento y a los modos de su representación, constituye el *discurso oral* en el que éste se inscribe, contextualizado con las actividades que se propician en el aula. Las prácticas discursivas en el acto de enseñar y aprender constituyen referencias obligadas a la hora de entender y dotar de sentido al conocimiento que allí se pone en juego y es desde ese lugar donde se abordará uno de los componentes del marco referencial para su estudio.

El campo de análisis y tratamiento de los discursos educativos es amplio y viable de ser planteado desde múltiples enfoques. Un punto de partida en el análisis del mismo lo

constituye su perspectiva social. Desde este enfoque y en relación a los discursos, Bernstein (1993) plantea como hipótesis general, el supuesto de que la división social del trabajo genera un discurso diferencial de cada clase que se evidencia, entre otros aspectos, en las prácticas educativas. Bernstein (1993) nos aproxima a la comprensión de los mismos en el entorno áulico, contextualizando el tipo de conocimiento con la significación social del mismo, con su vinculación a los estigmas discursivos propios de clase, produciéndose lo que él entiende, o bien como una fractura del modelo primitivo o bien como una línea de continuidad con los códigos de clase discursivos originarios de los individuos en situación de aprender. Para ahondar en la observación de la determinación cultural del discurso, se vale del concepto de *código*:

“En general, desde este punto de vista, los códigos son dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados [...] Un código es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra:

- | | |
|-------------------------------------|------------------|
| a) significados relevantes | significados |
| b) formas de relación de los mismos | realizaciones |
| c) contextos evocadores | contextos” (sic) |

(Bernstein, 1993, 26 -27).

De algún modo, por ser dispositivos culturalmente determinados, los significados y su relación en un contexto, darían cuenta del vínculo entre el discurso, su código y a la vez de su vinculación con la clase social. Pero también, remitirían a jerarquías o estatus vinculados a las relaciones de poder, diferencias presentes en el diálogo educativo, entre quien dirige la situación pedagógica y que a la vez estipula parámetros de promoción de saberes escolares, generalmente estas facultades están centralizadas en la figura del docente. De ahí la importancia de su consideración en el análisis del discurso y por lo tanto en la atribución de significados atribuibles en el proceso de las investigaciones educativas.

Asimismo, como cité anteriormente, el concepto de código se atribuye a una relación con el contexto y esclarece una situación diferenciada y a la vez diferenciadora ente sujetos en relación a la comunicación educativa. En palabras de Bernstein:

“Nos planteamos aquí cómo se transforman la distribución de poder y los principios de control, en el nivel del sujeto, en principios organizadores diferentes, relativos al individuo concreto, tanto para posicionar a los sujetos como para crear la posibilidad de modificar ese posicionamiento. La respuesta general de esta tesis consiste en que las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados y que esos códigos posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos.” (Bernstein, 1993, 25).

A su vez, el análisis de los códigos discursivos se produce vinculando contextos en ese análisis.

“(…) la unidad de análisis de los códigos no es un enunciado abstracto o un contexto sencillo, sino las relaciones entre contextos. El código es un regulador de las relaciones entre contextos y, a través de esas relaciones, regula las relaciones dentro de los mismos.”(Bernstein, 1993, 27).

Discurrir entre contextos otorgaría significado al diálogo pedagógico, a la vez que el discurso no circula en el vacío, sino a través de diferentes modalidades a considerar en el análisis educativo. A continuación se mencionarán algunas de ellas.

1.3.2.1. Vías de circulación del discurso en el aula: preguntas, enunciados, respuestas.

Las modalidades de aparición del conocimiento en la realidad educativa son variadas. Una vez planteado su análisis desde una perspectiva vinculante con la clase social, así como las implicancias del poder presentes en el discurso, el enfoque cultural y socio-crítico desde estudiantes y docentes, cabe encontrar algunas referencias que permitan

articular estas perspectivas con un modo concreto de representación del mismo en las prácticas discursivas existentes.

El diálogo constituye un analizador de las mismas, por lo tanto se presenta como un campo de estudio fructífero desde el punto de vista educativo para encontrar estas vías de circulación del conocimiento. Podría descomponerse en vertientes diversas como preguntas, respuestas y enunciados, que considero interesantes plantear. Para considerar la visión del diálogo desde la perspectiva crítica de análisis de las prácticas educativas, me valdré de la posición asumida por Freire:

“Para ser un acto de conocimiento, el proceso de alfabetización de adultos exige tanto de educadores como de educandos una relación de auténtico diálogo. El verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos.” (Freire, 1990, 70).

Desde esta postura, se sitúa al diálogo educativo en *pie de igualdad* entre los interlocutores y en relación al conocimiento como mediador de las prácticas formativas. Con respecto a la circulación del diálogo, me refiero a su fluir en las clases, son las preguntas las que constituyen un eje vertebrador del mismo, susceptible también de ser analizado. Para indagar la interacción con el conocimiento entre docentes y estudiantes y en relación a la forma de interrogar presente en las clases, Burbules (1999), encuentra en Gadamer (1982) un exponente que analiza y profundiza este tema.

“Como señalé para Gadamer (1982) el preguntar es el núcleo del proceso dialógico. Conducir una conversación exige, primero, que sus interlocutores no hablen con propósitos dispares. De ahí que su estructura necesaria sea la pregunta y la respuesta. La primera condición del arte de la conversación es asegurar que la otra persona esté con nosotros (...) Exige no tratar de vencer a la otra persona, sino considerar realmente el peso de la opinión del otro. Por eso es un arte de poner a prueba. Pero el arte de poner a prueba es el arte de preguntar. Porque hemos visto que preguntar significa revelar, poner al descubierto. Comparado con la solidez de las opiniones, el preguntar fluidifica el objeto y todas sus posibilidades. Una persona que posea el “arte” de preguntar es una persona capaz de impedir que la opinión dominante acalle las preguntas (...) El arte de preguntar es el de ser capaz

de seguir haciendo preguntas, o sea, el arte de pensar (p.130)”. (Burbules, 1999, 140).

Hasta aquí desarrollé la necesidad de considerar en el tratamiento del diálogo pedagógico los modos que asumen las preguntas y las respuestas, pero además de diferenciar entre estos articuladores del discurso, se plantea como inevitable diferenciar el prototipo de preguntas que circulan y la calidad de las mismas. Esta dinámica dialógica se relaciona específicamente con el tipo de procesos cognitivos requeridos al interpelado. Si esa pregunta genera la promoción o no en el sujeto de procesos reconstructivos del saber, o bien de reproducción memorística del mismo o quizás, yendo aún más lejos en la presunción, de respuestas que ofician simplemente como *acto socialmente condicionado* para que el diálogo continúe, aunque sea de modo simulado o carente de contenido, como es el caso de las preguntas retóricas.

A riesgo de ser redundante, prefiero dejar constancia de que las categorías que se detallan a continuación con respecto al arquetipo de preguntas, no son excluyentes, sino que indican un camino posible desde el cual analizar las modalidades que asumen las preguntas en el diálogo pedagógico.

Preguntas aparentes y preguntas auténticas.

Una de las clasificaciones que aporta Burbules (1999) citando a Gadamer, es la diferenciación entre las preguntas de tipo aparentes y las de tipo auténticas.

“En la misma sección de su libro *Truth and method* (1982), Gadamer distingue preguntas «aparentes» y preguntas «auténticas» (págs. 325-41; véase también Weinsheimer, 1985, pág. 207). Las preguntas aparentes delimitan artificialmente lo que puede valer como una respuesta satisfactoria, mientras que las preguntas auténticas quedan fundamentalmente «abiertas»: «La apertura de lo que está en cuestión consiste en el hecho de que la respuesta no está establecida (...) [A pesar de eso], la apertura de la cuestión no es ilimitada. Está delimitada por el horizonte de la pregunta. Una pregunta sin horizonte queda, por así decir, flotando» (p, 326). [...]Por consiguiente el principal desafío en el preguntar pedagógico, como en el

diálogo, es formular preguntas que no sean tan amplias que “floten” ni tan estrechas que restrinjan posibilidades de dar lugar a ideas originales y creadoras; sin embargo, dice Gadamer, la mayoría de las preguntas pedagógicas no logran navegar entre Escila y esa Caribdis.” (Burbules, 1999,141).

El tipo de preguntas que se realicen provoca un resultado posible, una predisposición de respuestas, tendencia en ellas que de algún modo demarca el sitio de los sujetos que interactúan en él y a su vez del saber, del acto de conocer en ese diálogo pedagógico. Reiterando que en el marco del proceso de diálogo pedagógico es generalmente el docente quien asume el rol de interrogador y los sujetos que aprenden, de interrogados.

Preguntas convergentes.

Cuando las preguntas tienden a una misma respuesta o dirección en la misma, se habla de preguntas de tipo convergentes.

“Establecí una distinción entre preguntas que son fundamentalmente convergentes, porque se dirigen a una respuesta específica y definida, y las que son más divergentes o abiertas porque permiten un grado mayor de incertidumbre en lo que constituirá una respuesta adecuada. Esta distinción es similar a la que Gadamer establece entre preguntas «aparentes» y las preguntas «abiertas». No obstante Gadamer exagera al negar el valor pedagógico que para determinados propósitos tiene la pregunta restringida y limitada; en efecto, el problema real en educación surge cuando es el único tipo de preguntas que se hacen.” (Burbules, 1999,141-142).

Aquí se plantea el tema de qué tipo de efecto persiguen las preguntas convergentes en el transcurso de una situación pedagógica, o si se da el caso, de que existan como única modalidad de interrogación preponderante en la clase. También se introducen otros factores contextuales y situacionales que hacen que en reiteradas ocasiones el auditorio estudiantil responda acorde a lo que se espera que digan en esa situación. O bien

respondiendo a esta demanda o bien simulando responder algo que no necesita respuesta, como es el caso de las preguntas retóricas.

Preguntas retóricas o preguntas simuladas.

Estas preguntas refieren a aquellas interrogaciones que pueden constituir un puente intermediario entre una temática y otra o bien ser la única posibilidad de interacción entre docentes y estudiantes, en cuyo caso el tipo de conocimiento se desmerece y el lugar que ocupa el estudiante es el de receptor de los mismos, y de parte de una situación impuesta desde y por el docente.

Enunciados y respuestas.

También existen otros componentes del diálogo pedagógico, además de las preguntas, que sería oportuno de mencionar, entre ellos se encuentran los enunciados. Burbules (1999) distingue entre enunciados de tipo constructivo del diálogo y enunciados de reorientación del mismo.

“La diferencia fundamental entre ellos consiste en que el enunciado constructivo tiende a llevar la discusión adelante por una línea particular de desarrollo, mientras que el enunciado reorientador busca introducir un nuevo asunto o dar a la discusión un curso diferente.” (Burbules, 1999, 134).

Otra característica que asumen los enunciados son los de iniciación, que abarcan desde preguntas hasta pequeñas introducciones del tipo de conferencias breves al inicio de una temática.

Las respuestas presentes en el discurso educativo también son indicadores del modo en que circula el diálogo, porque nos demuestra la implicación o no de los involucrados y al mismo tiempo una tipología de respuestas facilita la clasificación y el sentido de un tipo de pregunta, generalmente efectuada por el docente como activador de la clase. Por ello, Burbules (1999) considera que el patrón de respuestas podría ser similar al del tipo

de preguntas, variando en cuanto a que consistan en respuestas breves, o directas o informativas.

Los enunciados reguladores, sin ser enunciados calificadores o preguntas o respuestas constituyen una variable que otorga sentido al diálogo:

“Representan una categoría aparte dentro del diálogo, no se refieren a la sustancia de la discusión sino al proceso de comunicación. [...] Estos enunciados se relacionan ante todo con la creación o la conservación de calidad y el espíritu de la relación dialógica en que la discusión puede avanzar con fluidez. [...] De todos modos, los comentarios reguladores desempeñan un papel esencial en el diálogo.” (Burbules, 1999, 136).

Otra cuestión para analizar, además de la caracterización de preguntas y enunciados, es el observar quién orienta este movimiento, los “movimientos en el juego del diálogo”, (Burbules, 1999) y si en este caso el docente favorece o no la aparición de preguntas o cambios de rumbo en el mismo por parte de los interlocutores.

En relación al protagonismo del docente en el diálogo áulico, Freire (2007) se refiere al monólogo, cuando por parte de uno de los interlocutores se manifiesta lo que él denomina “enunciado”, entendiéndolo desde otra perspectiva a la señalada por Burbules, (1999), lo indica como una suerte de opresión de una de las partes en el diálogo, que se presenta como única opción y no invita a la duda o a propiciar el conflicto en el mismo.

Para esclarecer el tema del poder en el aula, en interacción con lo expuesto del diálogo pedagógico, me valdré de las ideas de Sarason (2003) al referir a la elucidación de lo obvio:

“Si no estamos acostumbrados a pensar acerca del aula de la escuela pública en términos políticos-en cuanto a la naturaleza y consecuencias del poder allí donde el poder está distribuido de manera asimétrica-, tampoco lo estamos a pensar en la clase universitaria en tales términos.” (Sarason, 2003, 96).

Poder, conocimiento y diálogo forman una cadena de eslabones que interactúan entre sí y dinamizan la circulación del saber en las prácticas educativas.

1.4. El conocimiento mediado con tecnologías de la información y la comunicación.

Desde las nuevas perspectivas de construcción del conocimiento aparece la variable tecnológica como un componente ineludible a la hora de entender cómo se desarrolla, crea, deviene ese conocimiento mediado tecnológicamente en las clases actuales.

Sin embargo, es necesario aclarar que este apartado temático y conceptual podría incluirlo en varios de los ejes de tratamiento de esta tesis, aunque será abordado también desde la perspectiva de la enseñanza con TIC, es necesario aquí hacer mención a la complejidad del ámbito que se abre en la labor investigativa, puesto que este campo de análisis tiene mucho por develar aún sobre cómo el tratamiento de los procesos cognitivos del aprendizaje se ven modificados a la luz de la aparición de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Algunos investigadores, entre los que se encuentra, Lion (2006) comienzan a plantearse la fragilidad de esta producción del conocimiento, de su fugacidad y de la necesidad de consolidar planteamientos pedagógicos que nutran y posicionen ese conocimiento para poder operar con él de manera crítica:

“Pero hay algo más, las tecnologías resultan rápidamente obsoletas. Por su parte, el conocimiento es falible, provisorio. En esta doble provisionalidad, cobran fuerza aquellas perspectivas que recuperan interrogantes valiosos desde le punto de vista gnoseológico, ético, pedagógico. No se trata entonces, de ganar una carrera tecnológica sino de pensar cuáles son los marcos pedagógicos más adecuados para que las tecnologías tengan sentido.

En entornos y con herramientas tecnológicas caracterizados por la apertura hacia circuitos diferentes de operatividad, se pueden favorecer procesos que permitan la transformación de la información en conocimiento, la construcción de marcos interpretativos para el análisis de la información, la abstracción en torno a representaciones y formas de entender los procesos científicos, el establecimiento de modos colaborativos y compartidos reconstrucción del conocimiento, la

navegación en entornos hipermediales en términos de flexibilidad cognitiva, entre otras cuestiones de interés. (Lion, 2006,47).

En este entramado que se abre sobre el campo de análisis del aprendizaje situado en las nuevas coordenadas de *conocer con tecnologías*, no podía quedar excluida una constancia en la tesis de la diferencia existente entre conocimiento e información. Podría parecer un tema frecuentado y ya superado en la discusión pedagógica, pero persisten modalidades de tratamiento de la información entendida aún como conocimiento en muchos de los entornos de aprendizaje, aun los mediados tecnológicamente. El conocimiento como una construcción en mayor medida cognitiva, a ser revisada nuevamente en su proceso ante la incorporación de soportes digitales, constituye un requerimiento esencial para cualquier proceso de construcción del saber.

1.4.1. Diferenciar información y conocimiento.

Desde la perspectiva de la construcción del saber, la diferencia radica en que la información es sólo el dato, hecho o fórmula sin interacción necesaria por parte del sujeto, contrariamente al conocimiento, donde este último se convierte en un agente existencial para la misma fuente generadora de su búsqueda.

“Por otra parte, es habitual la confusión entre información y conocimiento. El conocimiento implica información interiorizada y adecuadamente integrada en las estructuras cognitivas de un sujeto. Es algo personal e intransferible: no podemos transmitir conocimientos, sólo información, que puede (o no) ser convertida en conocimiento por el receptor, en función de diversos factores (los conocimientos previos del sujeto, la adecuación de la información, su estructuración, etc.)” (Adell, 1997¹¹).

¹¹ Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec7/revelec7.html>

Desde un planteo sociológico, no sólo desde la perspectiva educativa en sentido escolar, Lion vincula el proceso de transformación de información en conocimiento y lo pone en relación con la formación de una ciudadanía crítica:

“Creemos que se trata de formar para la ciudadanía en condiciones equitativas no sólo de acceso y conectividad sino de transformación del valor de la información en conocimiento para la toma de decisiones.” (2006, 45)

Quedan brevemente y de algún modo, planteados en este apartado, cuáles son estos ejes conceptuales de tratamiento de conocimiento, los parámetros desde dónde se entenderá el testimonio de su aparición en las prácticas universitarias, producto de la evidenciación de currículums, documentos, y discursos educativos traducidos en preguntas, y enunciados que darán voz, sentido y palabra al conocimiento vivo, en acción, en la formación de docentes.

2. Aulas con tecnologías de la información y la comunicación.

*“La imagen deja de ser lo visto
para convertirse en lo construido”.*
Alejandro Piscitelli, 1995.

La temática de las tecnologías en el aula me lleva a pensarlas en sentido más amplio, en la educación, en la escuela o en la Universidad, y también de la necesidad de explicitar que habiendo muchas aristas desde donde partir para caracterizar la sociedad, como se ha desarrollado en el Capítulo 3, me situaré en la que refiere al emblema de su poder tecnológico a través del cual entraré analíticamente en las aulas presentes en las instituciones educativas de esta época digital, compleja y basada en el conocimiento.

2.1. Contextualizar las aulas: lo político y lo ideológico.

Por lo expuesto, situar las TIC en el aula, es situarlas primero desde fuera de ella, puesto que la labor docente no se desarrolla de manera aislada, sino que se encuentra condicionada por coordenadas políticas, económicas, culturales, que corresponden a la

macro estructura, (Yanes, 2005, Palmidessi, 2006, Tamarit, 1997, Freire, 1990). Impulsos provenientes de las políticas educativas, donde generalmente la perspectiva abordada para su tratamiento vino señalada desde una concepción a modo de innovación y mejora de la calidad educativa en sí misma, basada en la idea de que con la sola introducción de ordenadores y recursos tecnológicos diversos en las aulas, el cambio educativo sucedería. La realidad demostró (numerosas investigaciones dan cuenta de ello) cuán alejadas estaban estas promesas y visiones o al menos, en qué medida era cuestionada esa premisa con rasgos absolutistas depositados en los ordenadores, frente a los matices y contradicciones de la realidad educativa.

De modo que analizar lo que ocurre en las aulas del presente, tanto en escuelas como en universidades, en tanto instituciones educativas de corte tradicional en el ámbito de las políticas públicas, implica introducir lo político y lo ideológico como condicionantes de esas aulas.

2.2. Las clases y sus vínculos con las TIC.

Las clases y sus vínculos con las TIC es un tema ampliamente desarrollado e indagado por estudios que anteceden al presente, (Alonso, 1992, Ornellas, 2007, Bosco, 2001, Vidal, 2005) y también son numerosos los autores que dan cuenta de las diferentes perspectivas desde donde situar este vínculo, (Cabero 1998, Bautista, 1994, Area, 2004, de Pablos, 1998, Sancho, 2006).

Los vínculos de las TIC con el aprendizaje, con el saber, con el papel del docente, con el papel de los estudiantes, e incluso con la escuela como componente institucional de un escenario social y político, obedecen a diferentes perspectivas de análisis. A modo de síntesis explicativa, ofrezco un esquema de las grandes tendencias de interpretación del vínculo TIC con los componentes mencionados destacando que los interrogantes que operan frente a este vínculo son diversos: ¿Bajo qué implícitos ingresan a las aulas estas tecnologías de la información y la comunicación? ¿Qué fundamentos pedagógicos los sustentan? ¿Al servicio de qué intereses? ¿Cuáles son las condiciones institucionales en las que tiene lugar la incorporación? Las respuestas son múltiples e involucran a otros agentes además de las TIC, desde las políticas públicas, hasta el modo de entender el rol

de la Escuela. A partir de la visión y diálogo de diversos autores (Sancho, 2006, de Pablos, 1995, Ornellas, 2007, Area, 2004 y 2005), puedo mencionar algunas fórmulas analizadas en el modo de asumir este vínculo que se representa en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 7: Perspectivas del vínculo TIC con los componentes del acto educativo.

Perspectiva técnico transmisora. Desde esta postura la función social de la escuela está asociada a la formación de mano de obra, corresponde a una institución escolar cuya ubicación temporal e ideológica estaría situada en el modernismo. Con una visión de la sociedad con matices capitalistas. A partir de este posicionamiento, el aprendizaje es concebido desde la corriente psicológica del conductismo, y el docente en este caso, será el encargado de transmitir un conocimiento generado por otros y de algún modo, convertido en objeto a ser dado y recibido. Parece evidente que desde esta perspectiva, el estudiante es un mero receptor pasivo y el lugar que ocuparían las TIC en el acto pedagógico se halla centrado en la herramienta misma y sus atributos.

Perspectiva práctico constructivista. Dentro de esta perspectiva donde la escuela juega un papel de correctora de aquellas disfunciones sociales a ser mejoradas. Fundamentalmente basada en la perspectiva psicológica del constructivismo, el aprendizaje es promovido mediante la construcción de saberes e interpretación del currículo por parte de los sujetos. Desde esta perspectiva el docente tiene un rol activo, deliberativo y es crítico en su función; también el estudiante desde su posición en este escenario educativo es activo, generador de su propio proceso de construcción de saberes. Por lo tanto, el conocimiento aquí forma parte de un proceso de construcción por parte del sujeto que aprende, se genera y se produce y las TIC constituyen herramientas al servicio de estas tareas de comprensión y expresión.

Perspectiva crítico- reflexiva. El rol de la escuela es la de favorecer procesos de reflexión, cuestionamiento y crítica sobre lo instituido, lo existente, los valores y finalidades de la educación pero a la vez busca promover la acción sobre el cambio social. El currículum es entendido como elemento social, cultural, político y económicamente determinado. El docente cumple una función de intelectual con compromiso político, crítico y transformador con capacidad de apropiarse críticamente de los medios e interactuar con la teoría y la práctica a la vez. Las tecnologías son entendidas como objetos culturales (Giddens 1990 en de Pablos, 1997), de manera que no son neutras sino cargadas de significados atribuidos socialmente. Y por lo tanto los estudiantes han de formarse como sujetos activos, convirtiendo a las TIC en objetos de análisis (Area, 2005).

Perspectiva socioconstructivista Esta corriente está fundamentada en el construccionismo social como orientación teórica surgida de alternativas críticas de la psicología, la psicología social, las ciencias sociales y las ciencias humanas (Burr, 1995). Desde el punto de vista del aprendizaje, se fundamenta en

la teoría constructivista de Piaget y la teoría sociocultural de Vigotsky, dando espacio a la dimensión del sujeto en tanto constructor de sus propios aprendizajes, resultado de una tarea mediadora de significados y signos, que el propio sujeto construirá. Desde esta concepción del aprender, el rol del lenguaje ocupa un lugar destacado como condición del pensamiento y forma de acción social. Por lo tanto, el conocimiento tiene una especificidad histórica y cultural en la forma de entender el mundo que depende de la época y el lugar donde habitemos.

Una vez ilustradas bajo estas grandes corrientes las perspectivas que han hegemonizado, y que aún perduran, en el escenario educativo de las tecnologías en el aula, es conveniente asumir y profundizar desde el presente trabajo una postura frente a las mismas. Esta tesis se ubica bajo el paraguas conceptual de la visión crítica en educación con aspectos de la mencionada perspectiva socioconstruccionista en la interpretación del vínculo TIC y los componentes sociales, didácticos y psicológicos del hecho educativo.

2.3. Entender las tecnologías educativas.

Como toda concepción que implica a las ciencias sociales, la de *tecnología educativa* es una noción dinámica. Ha evolucionado acorde a perspectivas que obedecen no sólo a criterios temporales e históricos, sino desde diversos posicionamientos que corresponden con modos diferenciados de comprender el acto educativo y por tanto, asumen perspectivas diferentes en el arco ideológico y de toma de decisiones pedagógicas. Posicionarse desde una perspectiva amplia en el tema del alcance y conceptos que abarcan a la tecnología educativa, indica superar una visión reduccionista de los medios de enseñanza, que ha cautivado su presencia en el origen, en la década del cincuenta. Época marcadamente conductista en la concepción de aprendizaje.

“La denominación de la Tecnología Educativa como campo específico de investigación y desarrollo ha estado y está profundamente unida a una visión positivista, simplista y efectista de la enseñanza y el aprendizaje.” (Sancho, 1997, 4).

Aunque esta visión continúa, desde este trabajo se adoptará una postura de mayor alcance, que no remite al enfoque meramente instrumental de las tecnologías, sino que involucra a las tecnologías tanto en sus dimensiones artefactuales, como las simbólicas y organizativas (Álvarez, 1995). La complejidad del desarrollo y de la investigación en el campo de la tecnología educativa nos lleva también a adoptar las figuras antes mencionadas para el análisis, puesto que integran representaciones que contribuyen a entender las diferentes concepciones que acompañaron y acompañan el campo de estudio de la tecnología educativa, coexistiendo en una misma situación pedagógica más de una de ellas a la vez.

Por lo expuesto, cuando argumento sobre el campo de la tecnología educativa, no refiero a algo ajeno a las realidades del desarrollo profesional cotidiano e históricamente situado del trabajo en las aulas, sino a aquellas que consideran las mesas, sillas y pizarras y que son propias de la vida de las aulas desde la propuesta comeniana. Estas reflexiones dan cuenta de que esta tecnología artefactual, organizativa y simbólica está presente desde hace tiempo en la vida educativa. Lo diferencial no es la herramienta nueva a introducir, (en este caso las nuevas tecnologías de la información y la comunicación) sino la perspectiva de análisis asumida.

El contexto actual en el que desarrollamos las clases nos obliga aún más a considerar los aspectos vinculados con la inserción del docente en la cultura digital, pero sin descuidar el amplio campo de trabajo que desde hace tiempo implica a las tecnologías de la educación.

Llegado este punto del recorrido sobre el término e implicaciones, es oportuno, hacer mención a la visión denominada *fuerte* y la visión *débil* de Tecnología (Sancho, 1997).

“La discusión clásica entre teoría y praxis, saber y saber hacer, ciencia (pura, básica) y tecnología (ciencia ¿impura?, aplicada), junto con la idea de que la fabricación y utilización de herramientas ha sido el factor determinante y esencial de la evolución humana, han contribuido a fomentar una versión de la tecnología que he denominado ‘débil’.(Sancho, 1997, 2)En este sentido, una visión ‘fuerte’ de la tecnología abarcaría todas las formas de hacer, todas las decisiones y actuaciones que impliquen transformaciones en el entorno humano, sean de carácter artefactual (aparatos),simbólico, organizativo o biotecnológico. Abarcaría todas las formas de

hacer orientadas no sólo a interpretar el mundo, sino a cambiarlo.” (Sancho, 1997, 2).

La visión débil, refiere a una visión de estudio del recurso educativo desde una perspectiva centrada en el instrumento (tecnología artefactual), acorde a las diferentes apariciones y posibilidades de los medios implicados en la enseñanza, ya sea se tratase de la radio, del cine, del video, de la informática o del recurso audiovisual, o multimedia. La visión fuerte, integra en el análisis los diferentes lenguajes utilizados (tecnología simbólica) y el modo de organización, por ejemplo el de la composición espacial y organizativa de una clase (tecnología organizativa).

El posicionamiento inicial brinda fundamentos para poder analizar lo que ha sucedido y lo que está sucediendo con los usos educativos de las TIC e indagar el vínculo de las TIC con el quehacer dentro del aula.

Otro concepto que enriquece el concepto de tecnología educativa desde una postura crítica y fuerte, es el concepto de *imperativo tecnológico* (Álvarez y Méndez, 1995), esta noción da cuenta de una idea arraigada en el pensamiento cultural desde el siglo pasado, se representa en la *ilusión tecnológica*, cuando la humanidad deposita en cada invención o aparición de una nueva máquina, la esperanza de mejora de la condición humana. Visión que no se veía reflejada en la realidad circundante, puesto que en cada momento histórico, la sociedad ha generado artefactos que no dieron cuenta por sí solos de una mejora en la calidad de vida en la sociedad. Sin embargo, es una postura tentadora de asumir, puesto que considera una visión neutral del vínculo del aula con las TIC y porque pareciera garantizar una mejora en el proceso educativo. Trasladado este razonamiento a la escuela y a la aparición del ordenador en la esfera educativa, que se vio con gran fascinación anexada al tren de novedades que cada artilugio parecía traer muros adentro de la escuela, habría un cambio significativamente positivo, una mejora rápida y eficaz a modo de *piedra filosofal* (Sancho, 2006).

“De ahí la fascinación ejercida por estas tecnologías sobre muchos educadores que han creído encontrar en ellas la nueva piedra filosofal que permitirá transformar la escuela actual.” (Sancho, 2006, 19).

Para que seguidamente, al cabo de un período, de pruebas, de marchas y contra marchas, reflejara las mismas problemáticas que han caracterizado la escuela desde hace tiempo, que no obedecen a una resolución eficaz, inmediata y simple, como la introducción de máquinas en las aulas o en una aula especial a estos fines.

Area, (2005) citando a Sancho, amplía el debate del imperativo tecnológico en la educación posicionando en la esfera central, la figura docente como articuladora y decisoria de tal imperativo.

“Por su parte Sancho (1998, 2001, 2002) analizado en distintas ocasiones el sentido y significado que debe tener la ecuación contemporánea a la luz de los cambios en los modos de generar y distribuir el conocimiento y del papel de las nuevas tecnologías en dichos procesos. En sus análisis parte de la necesidad de que los educadores adopten una racionalidad crítica ante el llamado imperativo tecnológico y pongan sus esfuerzos en la identificación de los problemas educativos, más que en la mera utilización y aplicación didáctica de dichos artefactos.” (Area, 2005, 171-172).

En la actualidad, y bajo la temática que nos ocupa, el mencionado imperativo tecnológico daría cuenta de la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación al servicio de la educación.

En la línea argumentativa de Sancho (1997), la visión fuerte es acompañada por otros autores, entre ellos por Litwin, 1995, Area, 2005 Alonso, 1997 etc., que se alinean en esta visión crítica del vínculo de las tecnologías en el aula y también de una conceptualización crítica y abarcadora del concepto. Con el objeto de nutrir de este posicionamiento frente al campo de estudio tecnológico, apporto los conceptos de Litwin (1995) al respecto:

“Entendemos a la Tecnología educativa como el cuerpo de conocimientos que, basándose en disciplinas científicas referidas a las prácticas de la enseñanza,

incorpora todos los medios a su alcance y responde a la consecución de fines en los contextos socio-históricos que le otorgan su significación.

La Tecnología educativa, al igual que la Didáctica, se preocupa por las prácticas de la enseñanza, pero a diferencia de ésta incluye entre sus preocupaciones el análisis de la Teoría de la comunicación y de los nuevos desarrollos tecnológicos: la informática, hoy en primer lugar, el vídeo, la TV, la radio, el audio y los impresos, viejos o nuevos, desde libros hasta carteles. [...]” (Litwin, 1995, 26).

Desde esta obra se entenderá el vínculo aula - TIC desde una postura que involucre las tecnologías simbólicas, artefactuales y organizativas, situadas histórica y socialmente, y que fundamentalmente intente significar las prácticas del aula.

2.4. Dentro y fuera del aula.

Precisamente, es considerando el tiempo histórico y social que rodea al aula, y a los seres que habitan en ella, donde parece oportuno abrir un espacio de problematización y análisis. Agrietar los muros del adentro y afuera del aula en relación a las TIC. Qué tipo de sujetos hacen uso de ellas en el quehacer educativo de las aulas universitarias de formación de maestros y maestras: sujetos estudiantes y sujetos docentes cuyo punto de encuentro transcurre bajo coordenadas temporales y espaciales precisas. La configuración de esta escena áulica se irá perfilando en el desarrollo del caso, pero desde este apartado se proporcionan algunos puntos de reflexión teórica que presento seguidamente.

2.4.1. Formas subjetivas de vinculación con las tecnologías.

Frente al parecer *impenetrable* concepto de tecnología en sentido duro, de imposición de un determinado uso tecnológico, neutral e impersonal, que se presenta asociado a la época presente a la que hacer frente desde la educación, existen matices ocultos ante esta primera impresión, plana, neutra al parecer sin carga ideológica alguna.

Es pertinente descubrir en primer lugar, que esos procedimientos involucran en realidad a una red de relaciones de significados que los usuarios efectuaron de las mismas. Es desde la perspectiva del estudio de la vida cotidiana (Alves, 2002 y Nader Vasconcelos, 2002) que otorgan fundamento a esta visión subjetiva y creativa del vínculo del individuo con la tecnología. Desde este enfoque, la tecnología se presenta como mediadora entre el mundo y el ser humano, a la vez que portadora de cultura, como un modo de entender el entorno social y culturalmente situado, las creencias y valores interiorizados. El entorno juega un papel muy importante para interpelar esta relación, por lo tanto, se hace preciso abrir un espacio para interrogarla. La indagación de la relación entre la técnica y lo cotidiano, puesto que existieron y existen personas que *quedaron impregnadas* de algún modo en sus tiempos de diseño y ejecución (desde sujetos productores, ingenieros, informáticos, empresarios, etc.) y de hecho han teñido de valores y de ideología a esos objetos culturales que al parecer son neutrales y de una única modalidad de uso. La persona, las formas subjetivas de operar con la tecnología, constituyen un modo de entender las tecnologías educativas que no podían estar ausentes en este estudio sobre las formas en que aprenden a ser docentes los jóvenes en la sociedad actual.

Aunque parezca un tema distante de la enseñanza, del uso de los medios y los modos de aprender, *la subjetividad* ocupa un lugar central en esta trama de investigación sobre los usos tecnológicos en el aula. Al decir de Certau, (1995) en Alves, (2002) hay una manera de pensar escondida en una manera de hacer, un modo de operar con los recursos tecnológicos, esconde una implícita manera de hacer (docencia en nuestro caso), de pensar la enseñanza y el aprendizaje, incluso, de situar al sujeto que aprende frente a la misma.

“A partir dessas observações, podemos compreender que a tecnologia não só é mediação com o mundo e com os outros, mas funciona para nós como possibilidade de entendimento dele, por meio de crenças/valores interiorizados no contato com ela e que nos levam a determinadas ações com elas e por elas. Por esta posição, podemos entender a relação íntima e formadora que nós mesmos temos com a tecnologia (...).” (Alves, 2002, 19).

La intención, es la de introducir un debate sobre la creatividad potencial y existente, de los sujetos sociales en el uso de tecnologías, de manera de explicitar lo inapropiado de la idea dominante de que la tecnología nos determina en el uso de ella misma, puesto que existen *otros usos*, algunos de ellos son usos inesperados y otros, usos creativos (Alves, 2002).

“En este momento, advertimos que la presencia de una gran cantidad de estímulos de diferente índole, marcados por la pregnancia estética de lo audiovisual, es tan avasalladora que, como señala Angelina de Belli (2001), transforma la experiencia y propone otros caminos de subjetivación que se instituyen a partir de los nuevos espacios, como el de los massmedia, el consumo y la sobrevaloración de la técnica. Birman (1997) por su parte, plantea que estas nuevas condiciones de constitución subjetiva resultan del “silenciamiento de las diferencias y homogeneización de las subjetividades”. Esta situación puede pensarse como un obstáculo para la aparición del deseo investigativo, en términos sublimatorios (Amorin García, 2001). De aquí se derivan consecuencias fundamentales para revisar las prácticas educativas y los modos de transmitir la cultura en aras de la socialización y la culturización de las nuevas generaciones.” (Bixio, 2006, 61).

En relación a los estudiantes, cabe una acotación importante sobre las modalidades de subjetividad de los jóvenes que aprenden en la diversidad cultural y mediática, en nuestro caso, sus experiencias cotidianas transcurren en un mundo cargado de tecnología usual, que ha devenido en cotidiana y con determinados tiempos de hacer, de pensarlas y darles uso, probablemente ajenos al paso del tiempo universitario, pero en definitiva *tiempos de experiencias tecnológicas* que emergen como gestores iniciales (o no) de los usos profesionales con la tecnología al servicio de la educación. Estos usos,

pueden devenir en manejos profesionales si las experiencias universitarias de aprendizaje con tecnologías, las incluyen, les otorgan sentido y construyen saber profesional en la docencia.

Sin embargo, la preocupación por entender *esos usos* de la tecnología nos llevan en ocasiones por caminos separados, las experiencias tecnológicas y cotidianas transcurren por sendas distantes o paralelas, entre usos familiares o privados de aparatología como móviles, ordenadores, reproductores mp3, usos de Internet, multimedia, de escucha y visionado de videos y películas etc., y los usos incluso de esas mismas “herramientas” de aprendizaje a nivel institucional y en contextos formativos.

2.4.2 Alfabetización y tecnologías.

Un planteo que emerge con fuerza del campo de estudio de las tecnologías al servicio de la educación, se vincula con la necesidad de situar el uso de las mismas en un contexto social que les otorgue significado. Como se ha planteado de manera colegiada en un encuentro de expertos en el tema de las tecnologías educativas, cuyas voces se hicieron presentes en las conclusiones del *II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: una visión crítica*.

“A comienzos de la década de los 90 hablábamos más del uso educativo de las TIC que del contexto social y político y las problemáticas educativas. Diez años más tarde, nos hemos dado cuenta de la importancia de contextualizar este uso y de ampliar el concepto de educación, incluyendo la idea de una ciudadanía responsable, como derecho y deber de los individuos.” (Conclusiones, Congreso TIEC, 2002).

La ciudadanía y el compromiso social se anexan en los estudios pertinentes a las posibilidades y dimensiones de enseñar y aprender con tecnologías. Para permitir arrojar luz sobre el vínculo entre estudiantes y aulas con TIC de manera situada y contextualizada, constituye un requerimiento sindicado a la Sociedad actual, el de

vincular las destrezas necesarias para operar *con* las tecnologías y *en* la sociedad digital, me refiero a la necesidad formativa de la alfabetización digital.

“La alfabetización digital o multimedia que aquí proponemos para el tercer milenio será aquella que capacite a las personas para utilizar los procedimientos adecuados al enfrentarse críticamente a distintos tipos de texto, (diferentes en cuanto a su función y su sistema de representación simbólica), y para valorar lo que sucede en el mundo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades.” (Gutiérrez, 2003, 61).

Nuevos lenguajes, nuevas formas de comunicar, nuevas formas de enseñar y aprender se requieren en el escenario pedagógico del presente, no ya del futuro. Del concepto primero de alfabetización digital, transitamos a otro de mayor alcance en cuanto a su significado, es el de alfabetización múltiple,

“Utilizamos la expresión, alfabetización múltiple para resaltar las diferentes dimensiones de esa capacitación, y consideramos necesario poner de manifiesto la amplitud del término alfabetización para dejar claro que con ella no nos referimos simplemente al tradicional saber leer y escribir, sino a las destrezas, conocimientos y aptitudes necesarias para vivir plenamente en sociedad y procurar un mundo mejor.” (Gutiérrez, 2003, 49).

El entorno social y las representaciones de la cultura puertas adentro de la universidad son una manifestación de este vínculo, lo que Sarlo (1998) denomina “cultura de las pantallas”. Generalmente no se encuentra presente en el interior del edificio escolar, que permanece arraigado a la cultura impresa como válida y representativa, pero sí la “cultura de las pantallas” está presente en la mente de los estudiantes que transitan por en ellas. La necesidad de una formación y presencia en este proceso de alfabetización múltiple responde a esta convivencia coherente, si se quiere, entre el adentro de la cultura universitaria y el afuera de la misma.

En la búsqueda de una denominación que abarque la multiplicidad de estas representaciones, Cope y Kalantzis (2003), eligen la denominación de ‘Multiliteracies’:

“We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word, ‘Multiliteracies’-a word we chose because it describes two important arguments- we might have with the emerging cultural, institutional, and global order. The first argument engages with the multiplicity of communications channels and media; the second with the increasing salience of cultural and linguistic diversity. [...] Multiliteracies also creates different kind of pedagogy: one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes.” (Cope y Kalantzis, 2003, 5).

Parece necesario que la cultura universitaria abra espacios para transitar entre los alfabetismos orales y textuales convalidados y perpetuados en las tradiciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, hacia aquellos otros que posibiliten una expresión multimodal, audiovisual e incluso performativa del conocimiento (Charlot, 2000). Situar los medios de enseñanza desde esta perspectiva multimodal, multialfabética, me lleva a revisar y profundizar sobre este concepto en cuanto potenciador de las expresiones subjetivas y de aprendizaje de los estudiantes:

“Los medios no sólo permiten acceder a nuevas informaciones o conocimientos, sino que también son los recursos que posibilitan a los alumnos manifestar y expresar sus propias ideas, conocimientos y sentimientos. Para ello, la enseñanza debe ofertar experiencias que vayan más allá de la decodificación de los mensajes, presentando oportunidades para que los niños y niñas utilicen los distintos tipos de medios como recursos de expresión y comunicación. [...] En definitiva, un aprendizaje global y rico en relación con los medios no sólo consiste en que el alumnado aprenda a dominar los procesos de decodificación de los mensajes, sino también en aprender a utilizar los símbolos y la sintaxis de los mismos para poder comunicar las idea.” (Area, 2002, web docente¹²).

¹²Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/tema3.pdf>

La experiencia del sujeto que aprende se plantea como centro de la escena, y los medios educativos a expensas de tal vivencia de aprendizaje. Pero, ampliando el foco de análisis y tratamiento de los medios, la perspectiva didáctica de la investigación nos permite situar el entramado analítico desde otros sentidos.

2.5. Usos TIC: ni el medio ni el mensaje, un motivo de reflexión didáctica.

Estudiar los medios en el aula, como señalé anteriormente, podría significar, abrir un analizador potente de las prácticas educativas, brindaría un posicionamiento conceptual a modo de panóptico pedagógico que diera cuenta de la visión asumida por el docente para entender las diversas constantes de la tríada didáctica.

Litwin (2005) menciona enfoques alternativos en torno de las funciones de la tecnología, señalando tres usos diferentes:

“En los estudios didácticos reconocemos una tríada conformada por el docente, los alumnos y el contenido, en torno de lo que es posible identificar una serie de vínculos y entretejidos que dan cuenta de la manera en que se construye el conocimiento. En esa misma tríada podríamos identificar tres usos diferentes de las tecnologías, según el lugar que se le asigne al docente, según la concepción del sujeto de aprendizaje que se asuma y según el sentido con el que se entiende el contenido de la enseñanza.” (Litwin, 2005, 22).

a) El primero corresponde con lo que la autora denomina “*un sistema clásico de información*”, donde el docente es proveedor de la información y el estudiante consumidor pasivo o receptor.

“Las tecnologías pasan a desempeñar un papel preponderante, en tanto aseguran la provisión de información actualizada.” (Litwin, 2005, 22).

b) En el segundo caso, la tecnología amplía el alcance de la clase presencial, posibilitando materiales alternativos a la clase misma, en base a un diseño estratégico por parte del docente.

“En estos casos, la tecnología amplía el alcance de la clase. Son los docentes quienes preparan esos usos, los ofrecen a sus estudiantes y los integran a las actividades del aula. Es clave aquí el papel que los docentes asignan a las tecnologías.” (Litwin, 2005, 22).

c) En el tercero, las tecnologías ofertan en sus diferentes versiones, opciones de construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, y favorecen el trabajo en colaboración entre ellos.

“En tercer lugar, concebir a los estudiantes como sujetos del conocimiento que necesitan tener a su disposición ofertas variadas para favorecer el proceso de formación que mejor se adapte a sus necesidades, sus intereses o sus posibilidades. Las tecnologías pueden poner a su disposición opciones. Pueden integrarse en proyectos que permiten también propuestas comunicacionales alternativas para al construcción del conocimiento y alientan el trabajo en grupo y en colaboración.” (Litwin, 2005, 22-23).

Las acciones en las prácticas TIC del docente, establecerían un modo de entender las experiencias de enseñanza, susceptibles de arrojar luz sobre una concepción subyacente del aprendizaje y del conocimiento implicado. El posicionamiento desde donde abordar el uso de los medios en educación pone de relieve, en realidad, una temática de mayor envergadura, e implícita sobre las diferentes posturas desde la práctica educativa y la concepción de pedagogía en sí misma. (Litwin, 1995).

Inclusive, situar los medios, entendiendo por los mismos desde los materiales impresos, a los digitales, en ocasiones no hizo más que reforzar una práctica ya existente, (didácticamente existente, aún con otros recursos o medios de enseñanza) ejemplificando lo dicho, al referirse a los ordenadores, Cuban (1984) afirma:

“Si estas máquinas pueden utilizarse de forma tan flexible como los libros, pueden ser ampliamente aceptadas y usadas, porque pueden acomodarse a los patrones de práctica existentes. Si no seguramente no se aceptarán o usarán ampliamente, porque su utilización alterará la práctica.” (Cuban en Cohen 1987, 155).

En realidad esta afirmación esconde una crítica hacia el inmovilismo interpretativo en las prácticas docentes y a la falta de reflexión, con o sin medios “novedosos”. Desde esta perspectiva, situada de manera conjunta al quehacer didáctico y el uso de medios tanto, los tecnológicos e informáticos como los tradicionales, constituyen una “buena excusa” para promover la reflexión sobre sus usos.

Al respecto, una investigación realizada por Litwin, sobre “buenas prácticas en aulas universitarias”, proporciona categorías teóricas interesantes por su riqueza y utilidad a la hora de interpretar esa reflexión didáctica mediada tecnológicamente. La investigación referida, aporta el concepto de *residuo cognitivo didáctico*, situándolo en una propuesta de más amplio alcance, el de diseñar un campo de estudio sobre la *didáctica tecnológica*.

“Como conclusión, podemos sostener que, como derivación del trabajo con nuevas tecnologías, se produce en los docentes un residuo cognitivo didáctico. Esto implica que, si las tecnologías no le son transparentes, los docentes producen una reflexión sobre la producción de materiales o el dictado de clases y generan respuestas que permiten la adquisición de conocimientos didácticos.” (Litwin, 2002, 5¹³).

Nuevamente, antes de avanzar con el hilo reflexivo, considero conveniente problematizar las coordenadas de interpretación en este razonamiento, el sentido que se le atribuye desde esta obra al medio educativo. Refiriendo a definiciones de medio,

¹³ Disponible en <http://web.udg.edu/tiec/orals/c5.pdf>

acuerdo con Escudero (1983, 91)¹⁴ para quien un medio de enseñanza requiere de una carga simbólica que acompaña su uso:

“(medio de enseñanza) es cualquier recurso tecnológico que articula en un determinado sistema de símbolos ciertos mensajes con propósitos instructivos.”
(Escudero 1983, 91, en Area 2002).

Es decir, un medio educativo no tiene por sí mismo una propuesta pedagógica implícita, pero sí debe ser develada en su análisis así como también una carga simbólica a ser considerada en las prácticas áulicas de la formación universitaria. Al decir de Sancho (1995)¹⁵:

“Ni el medio es el mensaje ni el mensaje es el medio.”

Podría agregar entonces, que los medios constituyen un motivo valedero de reflexión didáctica (residuo cognitivo), que convida a un ingreso analítico sobre su o *sus* usos, no necesariamente epistemológicos y no necesariamente centrados en el recurso. Las modalidades en la incorporación de tecnologías digitales en el aula, es un tema también frecuentado por los investigadores educativos, pero la calidad y modalidad de las mismas sigue siendo un tema por debatir. En esta línea argumentativa, Taylor, (1979) al referirse a los modos asociados a la incorporación de ordenadores en el aula refiere:

"Si no entendemos los aspectos convencionales de la enseñanza, no podemos dar sentido a lo que hace el profesorado"... "Utilizar un ordenador en la clase es más que simplemente ayudar a los estudiantes a aprender -es una forma convencional- de decir algo sobre el tipo de profesor que uno/a es." (Taylor, 1979, 30).

¹⁴Citado por Area, M. (2002) en <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/tema3.pdf>

¹⁵Disponible en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n4/n4art/art44.htm>

La cuestión pasaría entonces, por indagar si hay una intención real de conocer el tipo de docente que *uno* es, y la profundidad y complejidad que tiene el acto de enseñar. Más aún con el emergente significativo de esta época, el de la introducción de tecnologías de la información y la comunicación.

2.6. Integrar no es incorporar: historias pendientes con los medios informáticos. De las TIC a recursos educativos.

Los senderos transitados y pasos educativos dados por las tecnologías en el aula, como se ha señalado en este apartado, son variados. El vínculo TIC con el aula, puede ser leído y analizado desde diversas perspectivas, más o menos críticas y otorgándole un peso fundamental al instrumento o bien problematizando su uso en el proceso educativo. En el tratamiento del mismo, me referiré a un concepto frecuente en la referencia a este vínculo, es aquel que menciona la “incorporación” de las TIC a la vida del aula. Partimos de señalar la diferencia de significado entre *incorporar* una tecnología, generalmente asociada a una cuestión corpórea del artilugio, neutral y con sesgo presencial entendido como tecnología artefactual y no a la integración en el sentido de volverla traslúcida a la propuesta pedagógica en sí misma.(Alonso, 1992, Gros, 2000).

Si bien su aparición original se remonta a la década de los ochenta, es recién durante la década de los noventa, cuando aparece en educación el auge de las tecnologías de la información y la comunicación, “las TIC”, como elemento de innovación y mejora asociada de por sí a la implementación de las mismas en el aula. El camino recorrido es largo en cuanto al tiempo, pero no siempre es equivalente a su profundización y reflexión didáctica.

La intención consiste ahora en procurar dar un paso más en esta etapa de usos TIC, al respecto concuerdo con lo expresado por Sancho (2006):

[...] Ayudar a las personas interesadas en sacar partido de las TIC en la educación a vislumbrar la distancia ente lo real, lo que tienen-hacen en este momento, y lo posible, lo que podrían tener-hacer no sólo utilizando las TIC, sino simplemente

transformando su mirada sobre la educación, las pautas institucionales y la práctica docente.” (Sancho, 2006, 11).

La calidad en la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, (TIC) al aula es un tema trabajado e investigado entre otros, por Mc Clintock (2000) quien establece una serie de axiomas para poder evaluar el estado de los proyectos que involucran a las TIC en las prácticas áulicas. Los denomina “axiomas para la práctica” y son los siguientes:

- “Es esencial que llegue a todas las clases la conectividad de alta velocidad de la red de banda ancha (WAN) a la red de área local (LAN).
- Las escuelas han de integrar los nuevos medios para todo el alumnado en todos los aspectos de currículo.
- La utilización de nuevos medios en la escuela no ha de ser el resultado de una imposición administrativa, sino de una ayuda que responda a los esfuerzos innovadores voluntarios (enfoque constructivista de la gestión).
- Los centros han de diseñar sus implementaciones tecnológicas como inversiones relacionadas con el poder de los estudiantes para adquirir su educación.
- Los educadores han de abandonar la premisa de que pueden predecir lo que un buen estudiante debe haber aprendido como resultado de una experiencia educativa.
- Las clases han de convertirse en lugares en los que estudiantes y docentes se comunican de forma interactiva, entre ellos, y con especialistas y colegas de la localidad y el resto del mundo.
- En condiciones emergentes, los preceptos del sentido común pedagógico pueden necesitar una revisión sustancial, en particular con respecto a lo que es y no es “una edad apropiada”, quiénes pueden realizar elecciones pedagógicas válidas y cómo ha de funcionar el control del proceso educativo.” (Mc Clintock, 2000, 75-76).

Como puede corroborarse, la realidad educativa actual nos sitúa lejos aún de poder cumplir con estas condiciones que requieren una innovación de calidad a través de las TIC. Si consideramos los axiomas, veremos que implican varios factores, no solamente abarca los de infraestructura y conectividad, sino también los intereses de las personas involucradas en la innovación, y fundamentalmente deja vislumbrar lo complejo que resulta integrar las nuevas tecnologías, no ya al aula, o las instituciones de manera aislada y segmentada, sino al sistema y cultura escolar (Area, 2005).

Por otra parte, la rigidez de las instituciones creadas y pensadas para la modernidad, (escuelas, universidades, etc.) no favorecen un uso creativo e integrado de las tecnologías al quehacer de las aulas. Los espacios y tiempos de las tareas pedagógicas, están organizados acorde a un organigrama de índole administrativo, más que en la búsqueda de un sentido didáctico, esto ocasiona que algunas iniciativas por parte de los docentes de trabajar con TIC de manera integradora, sean vividas como arriesgadas aventuras en solitario.

Este aspecto de la incorporación de las TIC al mundo educativo, fue también considerado en las conclusiones del ya mencionado *II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: una visión crítica*.

“Los educadores con inquietud por renovar y mejorar la educación con el uso de las TIC se sienten prisioneros de las estructuras administrativas y organizativas. Las comunidades educativas parecen más preparadas para el cambio que supone la incorporación de las TIC de lo que sus condiciones de trabajo, la legislación vigente y la dotación presupuestaria les permiten. En este sentido, se hace necesario impulsar o reconocer iniciativas de abajo hacia arriba mediante estructuras que las favorezcan y no las ahoguen.” (Conclusiones TIEC, 2002).

Han transcurrido casi dos décadas de tales impulsos iniciales y las marcas de las TIC en la escena educativa son contradictorias, y como señala Sancho (1998), están plagadas de *promesas rotas*.

Pensar las tecnologías en el año 2008 nos obliga a profundizar sobre lo realizado al respecto y sobre lo que aún no ha sido alcanzado, no solamente como parte de una promesa, sino como revisión necesaria del concepto, quizás le corresponda a las TIC devenir definitivamente en tecnologías como recurso educativo (Sancho, 2006) para poder involucrarse en el debate real de estos tiempos, que no pasa por el recurso, sino por los fines y objetivos de la educación en la sociedad del conocimiento.

Quizás desde esta perspectiva histórica y crítica a la vez sobre los usos y funciones de los medios en educación, podríamos argumentar que se trataría el momento actual de una etapa de transición desde las TIC, hacia las tecnologías entendidas como recursos educativos (Sancho, 2006) al servicio del aprendizaje, impulso que algunos investigadores y educadores promueven actualmente. Entenderlas como recurso educativo, implica, situar el centro del debate, el debate pedagógico, modos de entender el aprendizaje y de favorecer experiencias de aprendizaje significativo, para lo cual consideramos recursos educativos a cualquier medio que contribuya a tal fin.

En el siglo XXI, el aprendizaje significativo puede asociarse con experiencias de aprendizaje relativas al entorno cotidiano, entre otras cosas, lograr en los estudiantes experiencias subjetivas de aprendizaje con las tecnologías disponibles.

3. Cuestiones de infancia: de lo simple a lo complejo.

*“La niñez, representa el punto de partida y el
punto de llegada de la pedagogía”
Narodowski, M. 1994
Infancia y Poder*

Referir a la infancia en la formación de maestros y maestras de primaria, es nombrar su futuro y de algún modo, también mencionar un pasado infantil de los propios estudiantes, pero sobre todo, se trata de convocar su presencia en el futuro profesional, de provocar un encuentro con la infancia en las aulas universitarias.

3.1. Lo simple.

Los discursos sobre la infancia hasta hace poco tiempo no problematizaban esta cuestión en apariencia tan sencilla. Niños y niñas, niñez, infancia... diferentes apelativos

que reúnen un mismo colectivo social. Grupo de personas de una edad semejante al que va dirigida no sólo la educación formal; sino también determinados entretenimientos; propuestas diversas de los medios masivos de comunicación; productos de consumo, etc., y este listado podría continuar, otorgando en tal enumeración una complejidad que inicialmente no tenía, que no abarca por sí sola la cualidad de infancia. También, es en la actualidad que la infancia es entendida como objetivo del mercado de consumo, productos a la venta destinados al público infantil. El peso social de los niños y niñas como consumidores, constituye un vínculo potente que también converge en este colectivo “infantil” en la sociedad vigente.

“Para el discurso televisivo, no hay niños, no hay adolescentes, no hay adultos. Hay consumidores de medios.” (Corea, 2004, 115).

Sin embargo, ¿Podemos nombrar la infancia a través de una palabra que abarque las diferencias?; ¿Una misma denominación para diversos individuos y sujetos sociales? ¿Cuáles serían los parámetros en tal definición?

Acaso los sujetos sociales por tener una edad, un rastro vital sumado en años, meses y días, ¿Son semejantes? Una visión cuantitativa de la vida, como cantidad de años acumulados; ¿Responde a los mismos intereses para todos? ¿Podemos afirmar que han vivido experiencias similares? Desde esta obra, la respuesta parece categórica: No.

Puesto que la cuestión de nombrar la infancia es más compleja, pensaríamos, ¿Qué nombramos y a quiénes cuando hablamos de infancia?

Desde aproximación sociológica a “la infancia”, Jenks (1996) intenta dilucidar las limitaciones conceptuales del término y sus implicaciones. Afirma que la infancia como tal, no es comprendida de la misma manera por las diferentes culturas y que éstas hacen evidentes sus interpretaciones de infancia a través de una variedad de formas de discurso, por lo tanto la identidad de niños y niñas varía acorde a los contextos políticos.

Para poder reflexionar sobre este tema, que a la vez constituye una de las dimensiones de análisis del caso, me valdré de dos conceptos como parámetros desde dónde situarme para poder indagar la presencia de la infancia en las prácticas formativas: representación y experiencia. A través del análisis, desandar los relatos presentes sobre la infancia

arraigados en la sociedad y en la escuela desde siempre, que han tratado de situar y hacer pertenecer a los sujetos o en algunos casos de realizar categorizaciones arquetípicas de niños y niñas con el fin de tranquilizar o sostener ilusoriamente identidades sin fisuras. (Frigerio, 2003).

3.2. Lo complejo.

Para poder provocar tal ruptura sustancial, de este relato único y absolutista de infancia, el concepto de *experiencia* resulta útil, como señala Carli, (2003):

“La experiencia constituye todo aquello vivido por el sujeto, y lo que le permite constituirse como sujeto social.”¹⁶

Dentro de este encuadre teórico, la experiencia puede ser disímil para un niño de seis años en una cultura u otra, o aún, dentro de un mismo territorio o sector social. La edad no está sujeta a una determinada experiencia vital ni de género, sin embargo, al nombrarlos, hablamos de *niños*.

En respuesta a esta perspectiva de unicidad temporal, y de representación única de infancia aparecen los cuestionamientos de diversos autores entre otros, Buckingham (2002) quien plantea:

“¿Hasta qué punto podemos interpretar las representaciones culturales de la infancia como un reflejo de la realidad de la vida de los niños?” (Buckingham 2002, 45).

Esta universalidad parecería fracturarse ante la presencia evidente de otras infancias, otras maneras posibles de habitar la cultura como sujetos infantiles. Este nombrar la infancia, parece no poder despegar de otro agente que intervienen en su constitución: el

16 Carli, S. (2003) Seminario sobre la construcción de la subjetividad infantil. Grupo FINT. Universitat de Barcelona. Enero de 2003.

adulto. La infancia fue durante tiempo, aún desde el discurso pedagógico, la antesala formativa de la adultez.

“Así pues ‘infancia’ es un término cambiante y relacional, cuyo significado se define principalmente por su oposición a otro término cambiante: ‘madurez’.
(Buckingham, 2002, 19).

Visto de este modo, en esta mediación y relación aparentemente neutra, y consensuada por sus partes, surge un espacio de tensión que como señala Carli (1999) debe considerarse en el análisis:

“Sin embargo, la constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irreplicable del niño, entre las regularidades que marcan el horizonte común que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales.” (Carli, 1999, 12).

La infancia existe entramada en los discursos sobre ella, y éstos a su vez, constituyen representaciones discursivas, elaboraciones desde el mundo adulto y desde su visión sobre la niñez. Por este motivo es que el concepto de representación, como he señalado, contribuye a adentrarme en la cuestión infantil, según Moscovici (1986) y entendiéndolo desde una perspectiva dinámica que posiciona activamente a los sujetos, una representación social:

“Es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.” (Abric y Moscovici, 1999, 17-18).

Puesto que una representación social se considera como el proceso y producto de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstruye la realidad y le atribuye un significado, me pregunto ¿Cuáles componen las representaciones sobre la infancia circulantes en la formación inicial? ¿Qué implicancias pedagógicas puede tener para la formación de futuros docentes dichas representaciones circulantes en el proceso de constituirse como educadores? ¿Cuáles son las implicaciones pedagógicas al asumir una representación discursiva de la infancia de tipo natural o biologicistas de otras más complejas y problematizadas?

Los discursos instituidos sobre la infancia provienen de varias direcciones y disciplinas:

- Desde la perspectiva histórica, se ha construido un discurso de la niñez, dando cuenta de su visión evolutiva en el tiempo. Desde esta visión, un exponente que establece claramente la representación infantil universalizada que presentan los estudios modernos es la desarrollada por Ariès (1987) a través de su obra referida a la historia de la infancia, describe un sujeto particular, a través del estudio de la vida privada de los niños y niñas y “las mentalidades” que las definen a lo largo de la historia.
- La psicología ha interpretado desde variadas perspectivas, diferentes facetas y modos de entender e interpretar la infancia. A través de una estructuración evolutiva y cognitiva, afectiva o sexual, entre las cuales emergen dos tendencias contrapuestas en el análisis: la naturalista y la de intervención social. Erikson (1980) entiende a la subjetividad infantil como producto de un proceso de naturaleza biológica, entendiendo que el sujeto se constituye como persona a través de una serie de crisis resultantes de etapas evolutivas de carácter individual. Por el contrario, Vigotsky (1979), entiende este proceso como esencialmente social.

Sin embargo, existe un denominador común al que van dirigidas las disciplinas reunidas bajo las ciencias de la educación, las prácticas y discursos educativos construidos sobre la infancia: El discurso pedagógico.

“Pero a la infancia actual se la visualiza corrientemente ligada, en tanto infancia culturalmente normal, a la actividad escolar y de ahí otros discursos aún más específicos contextual, pautan, explican y predicen: los de la psicología del niño escolarmente normal; la psicología educacional; la pedagogía; la psicopedagogía; la didáctica. Hay aquí una reflexión minuciosa y pormenorizada de desarrollo de la actividad infantil en situaciones escolares. Más allá de sinnúmeras disimilitudes teóricas, todas las corrientes incluidas en las disciplinas recién enumeradas parecen guardar una característica que les es común: pautan normalidades y patologías; progresos y regresiones; beneficios y perjuicios en lo atinente, en primer término, a las respuestas dadas por los niños a esas acciones. La pedagogía elabora una analítica de la infancia en situación escolar.” (Narodowski, 1999, 25).

La escuela y sus agentes no han permanecido al margen de tal mirada y agrupamiento de la infancia. Me permito transitar interrogantes de la mano de la escuela entrando a la infancia y viceversa. La escuela hizo suyo el discurso naturalista, agrupó a los niños y niñas acorde a sus edades y los convirtió en alumnos y alumnas por grados diferenciados. Normalizó la infancia. Pero, ¿Cómo llevarían las infancias a la escuela? ¿La harían propia o la dejarían fuera de sus experiencias sociales, vitales, íntimas, conectadas con su subjetividad? Las respuestas están por venir aún. Pero existe un complejo territorio plagado de verdades históricamente acumuladas y asumidas sin cuestionamiento por la sociedad y por variados agentes educativos. Es en este punto del análisis donde las representaciones sociales permiten entender el por qué de estas construcciones colectivas sobre un grupo social. Desde esta obra, hablaré y me posicionaré de manera de comprender la infancia en tanto construcción social.

3.3. Medios de comunicación, tecnologías y sujetos infantiles.

Para tratar a los agentes educativos y su vínculo con la infancia no basta con problematizar a la institución escolar. Los medios, existen hoy más que nunca, precisamente, *mediando* los discursos sobre la infancia y a la vez formando parte de la subjetividad infantil en la era digital.

Buckingham (2002), indaga este vínculo de infancia con medios y desde los medios, encontrando en su análisis diversas visiones. Para este autor, como se señaló, la infancia es una construcción social, vigente en los medios.

“[...] la propia idea de infancia es una construcción social e histórica; y que la cultura y la representación, también en su visión de medios electrónicos, son uno de los principales ámbitos en que se desarrolla y se mantiene esa estructura.”
(Buckingham, 2002, 18).

También pensar la infancia desde la formación de futuros docentes, como señalé en el primer apartado, puede entenderse como un encuentro con la propia infancia, el discurso sobre la infancia puede evocar por contraste o por continuidad un parámetro implícito, la propia experiencia infantil, presente en estudiantes y docentes. Es en este sentido, el del recuerdo, donde los medios de comunicación, en este particular momento histórico pueden establecer un antes y un después en el pensar la infancia y en su evocación:

“Así pues, estas representaciones culturales de la infancia son a menudo contradictorias. Suelen decir mucho más sobre la fantasía que los adultos y los niños ponen en la idea de la infancia que sobre la realidad de la vida de los niños; y suelen estar impregnadas de la nostalgia por una Edad de Oro de libertad y de juego perdida. Sin embargo, estas representaciones no se pueden desechar como algo propiamente ilusorio.” (Buckingham, 2002, 21).

La presencia de los medios electrónicos tienen incidencia en los cambios, en la representaciones de niños y niñas de la sociedad actual, puesto que se encuentran en el imaginario social y en los medios, visiones muchas veces encontradas de pensar la infancia, y en contraste a la idea fatalista de la “muerte de la infancia” que otros autores han anunciado (Postman 1999, Kincheloe y Steinberg 2000) cabe una interrogación acerca de cuál es la infancia que en realidad “ha muerto”.

Quizás una idea de infancia en tanto edad de oro, ingenua y distante del mundo adulto o bien nunca ha existido, (como señalé, pensar la infancia es pensar el discurso que los adultos han construido sobre ella) o ha dado lugar a otras fórmulas de interpretación.

Los discursos circulantes sobre los niños y niñas de hoy, parecen ofrecer variados ejemplos de esta tesis de pérdida de la infancia moderna.

Es el caso entre otros, de los aportes de Entel (2000) sobre el pensamiento videológico en los jóvenes que también podría abarcar al público infantil¹⁷. Ofrece un argumento de cómo este sector social interioriza y piensa la realidad.

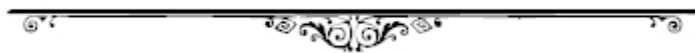
“[...] estos jóvenes-y creemos que muchos otros- piensan con imágenes. Pero no es que sean ignorantes para la escritura y/o las formas tradicionales de la abstracción y el distanciamiento. Para desarrollar la narrativa centrada en la escritura-en la escuela, por ejemplo-, hacen una especie de traducción. Es como si pudieran pensar simultáneamente de dos maneras: una parecida al montaje filmico y otra, la típica linealidad de la escritura. Tal vez la palabra más adecuada no sea traducción porque no se trasladan de una lengua a otra, más bien pasan de una visión del mundo a otra, de una valoración del cuerpo y la sensibilidad a otra, de un modo de componer y expresarse a otro, de una cognición a otra.” (Entel, 2000, 168).

Las repercusiones en el mundo pedagógico de las representaciones y discursos sobre la infancia, son muchos, pensar en imágenes o de manera diferente a la linealidad de las tecnologías tradicionales, referidas fundamentalmente al formato impreso, sin que ello signifique haber perdido ciertas capacidades cognoscitivas que la escuela considera esenciales. El entorno y la manipulación de las tecnologías (videoconsolas, juegos que disponen en móviles, televisión, ordenadores, etc.) establecen el desarrollo de habilidades intelectuales que permiten a los sujetos operar en esa doble dimensión.

La crianza y el aprendizaje centrado en la alfabetización textual, está dando paso a otras modalidades, es el caso de la alfabetización múltiple (Gutiérrez, 2003), que sigue en mayor medida, siendo una cuestión por resolver en el ámbito educativo, en el modo de relacionar el saber, en su representación por parte de los niños y niñas y en la mediación

¹⁷ Son notas publicadas en “Textos para pensar el día a día escolar” titulada: Dragón de fuego: una aproximación al pensamiento videológico. Las mismas parten de una investigación que se realizó en la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina) denominada “Comunicación y conocimiento. Estudio histórico del video como matriz cognitiva y de visiones de mundo.”

del adulto. Estos cambios van construyendo nuevas representaciones de sujetos infantiles, sobre los cuales los adultos edifican nuevos y variados discursos.



Llegada esta etapa del recorrido, es conveniente mirar hacia atrás, pero no con el objeto de retroceder, sino con la intención de hacer un alto en el camino, para que el marco conceptual que permite entramar en su interior la búsqueda de diversas fuentes de autores, junto con mi diálogo y posicionamiento, me impulse a seguir en la búsqueda de las grandes problemáticas que convierten a la formación de docentes de hoy, en un acto complejo.

La primera de las temáticas abordadas en este capítulo, fue aquella referida al *conocimiento* en las aulas, este eje constituyó una primera e importante entrada teórica desde donde nutrir el problema de tesis. Los modos en que es interpelado y concebido el conocimiento en sus formas de construcción en la investigación, hasta dejarse vislumbrar y traducir en actos concretos en las aulas: su manifestación en el curriculum, en los diálogos áulicos, enunciados y respuestas.

En lo que refiere a la temática referente a las *TIC* he desarrollado un posicionamiento de las aulas con tecnologías, matizando el adentro y el afuera de las mismas e indicando el condicionamiento externo a la labor pedagógica y su repercusión en las acciones dentro del aula con tecnologías, además de las diferentes visiones de interpretación de tal vínculo. Resalto en este punto la perspectiva subjetiva en los usos tecnológicos como rasgo a considerar en el análisis y el tratamiento del conocimiento con tecnologías, en lo que refiere a las alfabetizaciones múltiples.

La tercera de las cuestiones planteadas en este capítulo es la referida a *la infancia*. Es un intento de problematización de un tema que hasta ahora parecía quedar en estado de inmutabilidad en el tratamiento didáctico. El abordaje de las infancias desde una mirada compleja contribuye a situar desde otra perspectiva de análisis a los sujetos que aprenden en la escuela primaria. De esta manera, es a través del tránsito por estas temáticas desde una mirada problematizadora en el análisis, que me aproximo a las aulas de las instituciones formativas en la era digital.

Capítulo 5: Necesidades formativas de los docentes de la sociedad actual.

Yo estoy convencido de que ningún libro, por bueno que sea, puede cambiar el mundo.

Pero tengo que escribir.

Andrés Rivera

Como programa, la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir en el fatalismo donde no es posible juntar las fuerzas indispensables para transformar el mundo. No quiero decir que por ser esperanzado, atribuyo a mi esperanza el poder de cambiar la realidad. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Los educadores precisamos de la esperanza crítica, como el pez necesita del agua no poluida.

Paulo Freire

Pedagogía de la Esperanza.

Poder situar el campo de estudio de la formación inicial de los docentes de primaria es el propósito de este capítulo. Ante tan ambiciosa pretensión, quedará necesariamente falto de la totalidad de aristas y matices que componen un cuadro de situación pleno del tema, tan complejo y amplio campo de indagación y problematización. Pero sí, intento plantear tendencias, indicadores, referentes, posibles caminos a través de los cuales se tratará en esta tesis el área de la formación inicial, una suerte de parámetros conceptuales que permitan posicionar la indagación bajo coordenadas de análisis crítico y contextual.

1. La formación del profesorado como práctica social compleja.

Quizás entender a la formación como proceso enmarcado en un contexto social y en una situación concreta, parezca o bien irnos muy lejos de lo que ocurre en las aulas donde se forma a los futuros docentes o quitarle el sentido primero de la formación, el pedagógico.

Sin embargo, como vengo sosteniendo en esta obra, entender lo que ocurre desde una perspectiva social, otorga sentido a lo que ocurre en las aulas universitarias, espacio principal de la formación inicial de los docentes.

1.1. Una profesión en un contexto. La enseñanza y los enseñantes hoy.

Tecnificar el saber del docente no constituye un propósito de esta tesis, por lo tanto, la intención es comenzar a explorar este espacio para entender la enseñanza como hecho social y por ello, cargado de significados.

“La formación del profesorado es un campo de relaciones de fuerza. Tampoco podía ser de otra manera: hablamos de una compleja práctica social regida por las reglas y tensiones que se producen en el conjunto de la sociedad. Sin embargo, quizá por esa virtuosa magia de lo que Eduardo Galeano llama “el sistema” nos hemos ocupado poco de pensar esta obviedad. Entretenidos en ver cómo la chistera vomita conejos, se nos olvida preguntarnos por las causas ocultas en esa sorprendente indigestión.” (Martínez Bonafé, 1999, 45).

Poder ubicar la formación de los docentes en el contexto actual, es pensar en sentido más amplio, el rol de los enseñantes en la sociedad, un debate que se sitúa en un campo de tensiones entre lo que el docente realmente puede desarrollar en su labor y las exigencias sociales proyectadas sobre él. Incluso, el campo de la formación del profesorado transformado en objeto de estudio de investigaciones educativas estuvo históricamente asignado con una sentencia de *problemática*, la formación y la labor del docente como un obstáculo social, como un problema a resolver, una cuestión catalogada como dificultad. En relación a esto, Cochran-Smith y Fries (2006) plantean:

“We have suggested that the history of research on teacher education over the last half-century can be explained at least in part by identifying how “the problem” of teacher education is constructed and how that problem is studied, analyzed, and interpreted.

Different ways of constructing and studying the problem are influenced by the political, professional, and policy contexts of the times, particularly by public concerns and policies about teachers and schooling linked to larger economic and social issues, internal and external critiques of teacher education coupled with demands for reform, and new directions in educational research generally and research on teaching more specifically.” (Cochran-Smith y Fries, 2006, 99).

Investigaciones educativas sobre la enseñanza y la formación del profesorado, que no siempre dieron cuenta de la complejidad de la tarea docente. Desconsiderando sus matices cualitativos y situacionales, obteniendo resultados cuantitativos y segmentados del contexto que quedaron muy lejos de esta realidad.

Desde un posicionamiento histórico, el vínculo sociedad-formación y demandas al profesorado, estuvo marcado por las pretensiones de cambio y de mejora que la sociedad abocara en su momento, asociando y en gran medida responsabilizando, a la tarea educativa, y a los docentes como principales agentes dentro del sistema escolar. La docencia aparece sujeta a los intereses económicos, a las necesidades formativas del aparato productivo y a las aspiraciones de mejora e igualdad social presentes en casi todas las etapas por las que ha atravesado la humanidad y de este modo, inherente a la vida social misma. Pesada carga la que se le ha atribuido históricamente a la docencia y al sistema educativo en general, que como, Hargreaves señala recae en una profesión *paradójica*:

“La enseñanza es una profesión paradójica. De todos los trabajos que son o que aspiran a ser profesión, sólo de la enseñanza se espera que cree las habilidades y capacidades humanas que deben permitir a individuos y organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad actual. Se espera de los docentes, más que de cualquier profesión, que construyan comunidades de aprendizaje, que creen la sociedad del conocimiento y que desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera de los docentes que mitiguen y contrarresten muchos de los inmensos problemas que crean las sociedades del conocimiento, tales como un consumismo excesivo, una pérdida del sentido de comunidad y la ampliación de las brechas entre ricos y pobres. En cierto modo, los docentes deben apañárselas para alcanzar a la vez estos objetivos, aparentemente contradictorios. Ésta es su paradoja profesional.” (Hargreaves, 2003, 19).

Si continúo con este hilo argumental de aspiraciones y delegaciones de responsabilidades sociales sobre la tarea de los docentes, llegaría al eslabón de la formación, ¿Cómo tendrían que ser formados los agentes sociales que dieran cuenta de

semejante labor?, ¿Cómo deberían estar preparados para poder, a su vez, formar a las jóvenes generaciones, una ciudadanía crítica o bien, acorde con los intereses de turno, como empleados útiles al sistema?

Necesariamente, ese perfil profesional corresponde a las pretensiones que la sociedad deposita sobre la educación en general y sobre la función docente, en particular. Es en este punto donde diferentes visiones y tradiciones en el tratamiento de la formación inicial de maestros y maestras, se encuentran.

Yanes, (2005) elabora una estructura conceptual sobre la formación del profesorado, para poder dar amplitud y profundidad al tema desde sus representaciones sociales y las repercusiones internas en el sistema escolar, dentro de dicho esquema interpretativo, presenta algunos de los componentes de la formación entre los cuales se presenta el contexto de surgimiento y legitimación. Al respecto, plantea:

“Cada sociedad tiene su propia dialéctica interna que también responde a las determinaciones y a las presiones del contexto. La formación no es proceso aséptico y aislado del resto de procesos educativos y sociales, sino que está necesariamente contaminado e influenciado por el contexto global y por el local. Es una obviedad que no es lo mismo formar al profesorado en Brasil que en Francia. Sociedades diametralmente distintas requieren un análisis estructural y políticas de todo orden diferenciadas, a pesar de que hoy más que nunca existan rasgos comunes al conjunto de la ciudadanía a escala mundial.

Al hacer una enumeración tan escueta de los distintos contextos podemos inducir a pensar que son homogéneos, atravesados por rasgos que con mayor o menor intensidad son comunes. Nada más irreal. Existen distintos pasados, distintos presentes y seguramente existirán distintos futuros.” (Yanes, 2005, 3).

Desde este trabajo planteo que el contexto como marco, constituye un parámetro situacional ineludible en el análisis de cualquier propósito investigativo, comprensivo de la formación inicial de los maestros y maestras. Frente al escenario social actual, nacional, europeo e internacional, Montero (2006) aporta:

“Comparto con Esteve (2006) la idea de que los cambios producidos en la formación inicial en el conjunto de países europeos durante los últimos años responden a la necesidad de atender a las nuevas realidades educativas configuradas por la aceleración del cambio social. Comparto asimismo su llamada de atención a interpretar los cambios en un determinado contexto en el marco más amplio de tendencias internacionales que superan las peculiaridades nacionales, están a la base de las presiones para redefinir el papel de los profesores en respuestas a las nuevas demandas sociales y, consecuentemente de la adecuación de formación inicial.” (Montero, 2006, 70).

Situar el estudio de la formación inicial, es por lo tanto ubicar el objeto de estudio y análisis en un contexto mayor al de la institución, problematizar el contexto y tenerlo como punto de referencia al estudio.

1.2. Rol y autonomía docente.

Como he desarrollado en el apartado anterior, la formación inicial no se interpreta en el vacío ni en un sólo espacio formativo y mucho menos de una sola vez. Pero al hablar de rol docente histórica y culturalmente situado (Montero, 2006) planteamos una serie de deberes asignados socialmente e incorporados al *rol del docente*.

Tamarit (1997) alerta sobre la necesidad de problematizar el concepto de *rol*, de reflexionar sobre qué significa el *rol del maestro*, este autor plantea el cuestionamiento de la relativización del rol como el desempeño de ocupar una función. En relación a esto, en nuestra sociedad circula una metáfora ilusoria del maestro, del *ser* maestro y su formación para ocupar ese rol vienen acompañado de un modo particular de entender la sociedad, relativa a la perspectiva sociológica del orden, donde al docente le correspondería una funcionalidad social, no crítica, no problemática, al parecer inocua o neutra en su esencia.

Contrariamente a esta postura, la formación del profesorado para “ser” en un espacio social determinado por los condicionantes político e ideológico que penetran y atraviesan la condición de ser docente, es una lógica problematizadora del rol y su desempeño, que pretendo quede traslúcida en este trabajo de investigación, como ha quedado planteado en el capítulo 1 de esta tesis.

Dentro del debate de la función (problematizada) del docente aparece en este entramado de tensiones el concepto de *autonomía profesional*, entendido desde aquí como el grado de independencia que el docente tiene en su trabajo cotidiano, el grado de libertad que tiene en el proceso de toma de decisiones en relación con el currículo prescripto, al desarrollo de materiales, al diseño conceptual de sus clases, etc. (Tamarit, 1997)

Sin embargo, la autonomía es uno de esos tantos conceptos en educación que se vacían de contenido y *rellenan* con el significado o con los significados acorde con el uso y con la utilidad pedagógica, en ocasiones volviéndose vulnerables al servicio de las políticas educativas de cada momento. Puede ser interpretado su sentido, desde la visión liberal del trabajo autónomo e individual de un docente o intentar discernir otras cuestiones relativas a esa distancia que acompaña en la práctica situada a un docente con respecto a las estructuras decisorias del currículum, el margen de posibilidades entre estas dos instancias y la capacidad de mayor o menor incidencia en la toma de decisiones que generaría la autonomía real del docente.

Al respecto, señala Yanes (2005) citando a Contreras, quien hace alusión a la visión liberal del término:

“J. Contreras afirma que la autonomía profesional puede ser interpretada como una demanda de los enseñantes para conseguir mayores cotas de independencia en sus decisiones y menos control burocrático por parte de las administraciones públicas. Pero también se ha pervertido el término al utilizarse en el contexto de aplicación de políticas educativas neoliberales para significar la reducción de los apoyos del Estado a los servicios públicos de educación. Valiéndose de esta misma expresión, los poderes públicos están renunciando a asumir responsabilidades políticas de educación, traspasándolas a los docentes quienes, desde su individualidad y desde centros aislados, deben dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado y a los intereses de las familias.” (Yanes, 2005,16).

La autonomía profesional docente es un tema convocante, por lo complejo y también por lo versátil, acorde a las intencionalidad política como se ha señalado. Incluso en trabajos posteriores, Contreras (2006) cuestiona este devenir semántico del término, al rasgo administrativo y de control imperante en la actualidad, a su dificultad a la hora de

definir el concepto mismo, apuntando a la experiencia de autonomía desde una visión pedagógica.

“Hay una primera razón que tiene que ver con el propio término autonomía, que para mi gusto se ha cargado, al referirse a estas cuestiones del trabajo docente o de la organización de las escuelas, de un sentido administrativo, preocupado por definir los espacios propios de actuación a la vez que los límites, el control y los procedimientos correctos para el desarrollo de esta autonomía. Preocupaciones más de signo burocrático que de sentido pedagógico. Y parecería entonces que la autonomía es algo que se puede definir, y que hay que definir, delimitar, más que una experiencia o necesidad de la que hay que ir elaborando su significado, algo que hay que ir entendiendo, explorando y experimentando.” (Contreras, 2006, 245).

Sin embargo, la coincidencia conceptual en el campo educativo es que la función del docente requiere de un grado de autonomía con respecto a las políticas públicas, el alcance curricular y la distancia con respecto a la administración, que dan espacio a la instancia de toma de decisiones dentro del aula que implica autonomía en su labor.

2. Algunas visiones y tradiciones en la formación docente.

Nuevamente me planteo la exigencia de esclarecer los parámetros por donde circula esta investigación, quizás porque esta temática, referida a la formación inicial, me resulta inabarcable para sondear desde un simple capítulo de tesis. También necesito dejar constancia que existen muchas visiones y perspectivas de tratamiento al tomar como objeto de estudio a la formación inicial, existen numerosos y diferentes planteos a la hora de situarla en el mapa investigativo, pedagógico e ideológico.

Partiendo de esta premisa, la de entender, que no existe una única visión en la formación, intentaré organizar un trazado conceptual que deje una mínima y aproximada situación del campo de estudio dado su amplitud y complejidad. Desde esta obra se presentará la temática bajo dos amplios trazados conceptuales: *la visión*

tranquila y *la visión inquieta* de la formación inicial. Pudiendo agruparse de algún modo, las tendencias existentes dentro de estos dos amplios paraguas conceptuales.

2.1. Visión tranquila, tecnicista e infalible.

Esta visión, da cuenta de una formación del tipo técnico profesional de la labor docente, donde el peso del desempeño profesional recae en la fase de planificación de la tarea, y en los resultados objetivos de la misma.

“La racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea (Schils, 1978). La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico. La medicina, la abogacía y la empresa -las “profesiones principales” en términos de Nathan Glazer (Glazer, 1974)- se consideran, desde esta perspectiva, como modelos de práctica profesional.” (Schön, 1992, 203).

Un docente que sea formado para dar cuenta de su futuro desarrollo profesional desde la visión *tranquila*, por lo tanto requerirá una formación inicial que le brinde herramientas concretas de acción, de medición de resultados y de eficacia educativa, una suerte de recetas de aplicación en la práctica. Desde este encuadre, cuanta mayor sea la cantidad de recetas pedagógicas que provea la formación inicial, más posibilidades tendría de encontrar una situación aplicativa en un aula concreta en la etapa de actuación profesional.

Me refiero a visión de formación inicial *tranquila* a su caracterización y elemento destacado para su mención, porque pretende, de algún modo prever la posibilidad de aquellas situaciones que en mayor medida, se desarrollen en el aula. Como sabemos, la actuación docente genera una buena dosis de ansiedad frente a lo indeterminado y lo

imprevisto. Pero si poseemos una cantidad de soluciones suministradas por la formación en la docencia para hacer frente a estas situaciones, se pueden bajar las dosis de ansiedad propias de una formación inicial que todavía está en estado latente, sin estrenar.

“Esta concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica o instrumental se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo y, en particular en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo. La concepción de la enseñanza como intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, la concepción del profesor como técnico y la formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias son elocuentes indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica.” (Pérez Gómez, 1988 en Yanes y Area, 1998, 30).

Desde un ángulo de alineación científico-investigativa de la realidad, la visión tranquila correspondería al paradigma positivista. Donde las técnicas de enseñanza pueden reducirse a una enumeración de posibilidades en torno a la enseñanza y fundamentalmente desde la dimensión psicológica del aprendizaje, responde a una postura conductista, entendiendo al proceso de aprender en bases a resultados de asociaciones y respuestas en mayor medida, de tipo observable y cuantificable.

Imbernón (1999) citando a Meriueu (1987) refiere a dos modelos relacionales, la visión que aquí es denominada “tranquila” contiene también, según estos autores, a la del modelo aplicacionista.

“Supone la existencia de soluciones elaboradas por especialistas, formadores o formadoras sin la participación de los formados.

Desde afuera. Descontextualizado. Tradicionalmente se trata de lecciones modelo y se basa, en la imitación de lo que hacen o hicieron otros. En su versión tecnocrática se trata de herramientas formativas deducidas del análisis de los contenidos disciplinares. El principio de la actividad formativa en este caso, la reproducción centrada en el tratamiento nocional. Supone un avance de la solución con

respecto a la situación práctica que realizarán los que se forman.” (Imbernón, 1999, 5).

La visión tranquila tiene como *mérito* fundamental, otorgarle una ficticia sensación de resolución de lo imprevisto, una estandarización de situaciones áulicas que manejar de antemano. Refiero a su condición de ficticia, porque en realidad su parámetro de actuación es muy distante al de entender al docente como un profesional, conocedor de teorías y hacedor de prácticas, autor de sus propios diseños de clase y gestión de la misma. Oferta esta visión de la actuación profesional, una tranquilidad que no corresponde con un profesional crítico y tiene el costo altísimo de entenderlo como un simple técnico de la educación.

2.1.1. El oficio de enseñar desde la tranquilidad ficticia.

No podía quedar al margen de esta cuestión de tendencias en la formación inicial del profesorado, el tema de cómo entender a la enseñanza, como profesión, como oficio...de algún modo en los apartados anteriores se planteó en el debate, el tema de la autonomía asociado a un rol profesional, pero no entendida en este caso desde la perspectiva liberal, sino como profesional crítico, reflexivo y con márgenes de autonomía en su accionar.

Es ahora el espacio y momento propicio para otro tipo de conceptualización que refiere a entender a la profesión docente como oficio, desde otro ángulo, veamos entonces como entiende la visión tranquila la concepción de *oficio* en la docencia.

“Ver la enseñanza como un oficio es creer que la esencia de la enseñanza se funda en los conocimientos del cómo hacer, que los profesores han acumulado a lo largo de los años. El sentido común y la tradición son las fuentes de este conocimiento.” (Tom, 1994, 79).

Es interesante, en relación a la problematización del rol del docente, el hecho de vincularlo tan fuertemente al sentido común, como uno de los componentes esenciales de su *caja de herramientas profesional* (Leach, y Moon 2002).

“La crítica fundamental a este tipo de conocimiento de oficio [...] es que estas reglas empíricas son conservadoras porque aceptan sin crítica. Son simplistas porque enfatizan el punto de vista de los profesores, y no atienden a los elementos normativos de la práctica de la enseñanza.” (Tom, 1994,79).

Qué se entiende por sentido común, sería un enigma a resolver para otorgar sentido al principal componente del saber docente, al respecto, Jackson (2002) efectúa una distinción que aporta en este análisis, lo considera indispensable para la actuación docente pero no el único saber válido.

“La primera es que el sentido común, tal como lo hemos definido, es absolutamente esencial para el trabajo de un docente, y en aspectos nada triviales. [...] pero también está claro, a partir de los ejemplos dados hasta aquí, que por alto que sea ese costo, los preceptos del sentido común no siempre son acatados. Esta es la segunda conclusión que extraemos [...] por consiguiente, pese al importante papel que cumple en el campo de la enseñanza, la mera posesión del sentido común no basta para garantizar que los docentes obrarán, siempre y en todas partes, guiados por él.” (Jackson, 2002, 31).

Desde este planteamiento, entonces, queda expuesto que la visión tranquila de la formación inicial, entendida como la dotación de recetas prácticas de acción, sumada a la concepción de un rol basado en el sentido común, no son suficientes ni contribuyen para la comprensión de la formación y la docencia, como una actuación profesional en sentido crítico.

2.2. Visión inquieta de la labor docente.

A partir de lo expuesto planteo avanzar en dirección de otras formas de entender la docencia, la formación y los saberes que acompañan el ejercicio profesional. Es aquí, dentro de este paraguas conceptual, donde hacen aparición otras de las tendencias relativas a la *visión inquieta*, incierta y reflexiva de la formación.

2.2.1. El oficio de enseñar desde la incertidumbre y los interrogantes pedagógicos.

Este enfoque, daría cuenta del modo de comprender la formación inicial de manera problemática, situada en un contexto histórico y cultural, en la búsqueda de interrogantes pedagógicos, (Tom 1994) más que de respuestas únicas y válidas de actuación.

Al referirse a los interrogantes pedagógicos Tom explicita:

[...] criticar la práctica corriente de los profesores es más fácil que conocer cómo construir una alternativa razonable para esa práctica. Entiendo que lo que se necesita no son más conocimientos pedagógicos sino más interrogantes pedagógicos incisivos.” (Tom, 1994, 79).

Para describir un modelo de oficio cambiante y crítico, Imbernón (2001) plantea la necesidad de un entorno formativo, que favorezca estos interrogantes pedagógicos, entre otros, compuestos por las reflexiones sobre la teoría y la práctica.

“Desde esta perspectiva, la formación se apoya tanto en la adquisición de conocimientos teóricos y de competencias y rutinas, como en el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica en, sobre y durante la acción, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos,...y eso se consigue en la interacción de personas.[...]para ello deberemos más que enseñar o formar, crear situaciones y espacios de reflexión y formación.” (Imbernón, 1999, 6).

Dentro de la visión del oficio de manera inquieta, ocupa un lugar destacado lo incierto, lo *imprevisible didácticamente* dentro del quehacer docente.

La incertidumbre pedagógica parece una variable imprescindible al entender la docencia desde esta visión, me refiero al grado y a la dosis de incertezas que provoca lo imprevisto, condición necesaria de toda actividad humana, entre ellas, la docencia.

La inseguridad en la profesión, a su vez, no es exclusiva del interior del salón de clases, sino que constituye en el momento actual uno de sus rasgos preponderantes a nivel social, constituye un elemento clave de interpretación del accionar situado del docente, y se eleva por sobre otros, como rasgo hegemónico del contexto de actuación profesional actual.

Lo incierto, entendido desde la perspectiva social, condiciona la actuación profesional, *entra* en el salón de clases, debido al acontecer de un grupo de personas en situación de aprender. Este hecho es inevitable, al entender la práctica situada entre seres humanos sin reglas estandarizadas de actuación, ni como docentes, ni como estudiantes.

Entiendo que la incertidumbre se refleja entonces en dos niveles, como contexto social de actuación profesional (macro) y en la actuación conjunta de docentes y estudiantes en el salón de clases (micro).

2.2.1.1. La micro y la macro incerteza en la enseñanza.

Lo incierto pasa a formar parte de la composición de enseñar en el mundo actual, lo incierto también tiñe de su color, la profesión docente. La tarea diaria, la del docente frente a sus estudiantes. Cabe entonces indagar cómo se resuelve esa incerteza, de qué saberes se vale el profesorado para lidiar con ellas y qué marcos de significación tienen lugar para poder interpretarlas y disolverlas.

Schön (1992) al referir a estos espacios, o agujeros de significación, los denomina, *zonas indeterminadas de la práctica*:

“Hay zonas indeterminadas de la práctica, -tal es el caso de la incertidumbre, las singularidad y el conflicto de valores-que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido - lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios.” (Schön, 205).

Relacionado la incerteza como composición cultural Hargreaves (2003), sitúa el accionar docente como determinante en esta composición.

“Quizás así los futuros profesores adquieran las condiciones adecuadas para comprender mejor el valor de su protagonismo como agentes culturales, a la vez, de continuidad y cambio (Hargreaves, 2003) y afrontar con optimismo la incertidumbre generada por las cambiantes condiciones en las que ejercerán su profesión...las cuales no han hecho más que empezar.” (Montero, 2006, 73).

Jackson (2002) nos invita a reflexionar sobre otro tipo de incertezas, son aquellos cuestionamientos intrínsecos a la persona misma a cargo de la clase, los que interrogan en el interior del profesorado a cargo, sobre el alcance de su influencia, sobre la posibilidad de si se ha producido o no un aprendizaje genuino en los estudiantes.

“Por lo tanto, el juicio de los docentes sobre su eficacia y del público sobre la eficacia de las escuelas se vinculan indisolublemente con la cuestión subyacente de qué extraen los alumnos de su experiencia escolar al final de cada día de clase. La incertidumbre acerca de la respuesta a *esa* pregunta puede y suele ser una causa de genuina preocupación para los docentes y para el personal escolar en general.” (Jackson, 2002, 81).

La búsqueda de un conocimiento que ofrezca un marco de interpretación a estas incertidumbres y zonas indeterminadas, lleva en su corriente a diferentes *puertos* conceptuales, el primero, es el de encontrar anclaje en el del sentido común pedagógico. Frente a estas incertidumbres aparecen como contrapunto y contrarrestando este interrogante, el papel del sentido común. Me refiero al sentido desarrollado por los docentes en ejercicio, para encontrar algunas repuestas a este *no saber* en el acto; en la práctica inmediata de una relación educativa, ante la necesidad de encontrar respuestas inmediatas o mediatas sobre el aprendizaje; de lo sucedido o actuado en clase por parte de los estudiantes.

Al referir específicamente a los docentes universitarios y vincular su relación frente a la incerteza, Imbernón, (2007) plantea una suerte de convergencia de incertezas en el aula, desde la visión de esta obra obedecería a la micro y la macro incerteza.

“La formació com un important factor per entendre la incertesa i el canvi. Sembla que, al món actual, l'únic no mutable és el canvi. La formació no serveix ja només per “estar al dia”, per actualitzar-se, sinó com un element intrínsec en les professions per interpretar i comprendre aquest canvi constant. La professió docent universitària es mou, avui dia, en contextos socials que reflecteixen una sèrie de forces en conflicte, divergències, dilemes, dubtes i situacions contextuals i d'incertesa. La formació pot ser un element revulsiu important per interpretar i comprendre aquesta incertesa.” (Imbernón, 2007).

El sentido común es un elemento neutralizador de la incerteza. En otros planos de análisis se ubicarían otros sentidos de situación didáctica, vinculados a la presencia física del educador y su capacidad de interpretación a través, incluso, del sentido común de la totalidad de la escena áulica. Tanto Jackson (2002) como Atkinson (2002) refieren a estos indicadores, el sentido común ocupa un lugar destacado y el ejercicio visual de contemplación del salón de clases con los rasgos faciales y posturales en los estudiantes, también, como una de las respuestas posibles.

Vuelve a parecer entonces en un lugar destacado el *sentido común pedagógico* como condición necesaria, pero no suficiente de la labor docente, como se ha señalado en el apartado anterior.

Siguiendo a McMahon (2002) que cita a Claxton, redefine y ahonda en la problemática definición que merece el sentido común:

“Claxton describe la intuición como una familia dispersa de «formas de conocer» que son menos articuladas explícitas del discurso y el razonamiento normales. Entre estas formas de saber encontramos la pericia profesional, el aprendizaje implícito, el juicio, la sensibilidad, la creatividad y la cavilación. La intuición es un concepto más amplio que la práctica reflexiva, pero al igual que ésta, descansa sobre la experiencia y el aprendizaje previos”. (McMahon, 2002, 180).

Llegado este punto, ubicaremos en lugar destacado a *la imagen* como otros de los puertos de anclaje frente a la incerteza que acompaña la intuición.

2.2.1.2. Las imágenes y la intuición en la práctica profesional.

El devenir en el aula, es una constante de imágenes percibidas por el docente inquieto y atento a las respuestas visuales tanto de lo que allí ocurre como de lo que no ocurre.

“Clandinin (1986:17) propone la imagen como un medio para comprender la base en la que se sustenta la toma de decisiones intuitiva: «las imágenes constituyen dispositivos de mediación ente los niveles consciente e inconsciente del ser. Lo que se conoce y se sabe a nivel inconsciente encuentra su expresión en los pensamientos y acciones de una persona a través de las imágenes. Las imágenes resultan ser la fuente de inspiración, ideas, percepciones y significados».” (Atkinson, 2002, 99-100).

La visión evidentemente no se encuentra aislada sino al servicio de un sistema de interpretación de índole pedagógica (ente los que cuenta la experiencia docente) que se activa para descifrar la imagen del aula.

“El cerebro infiere la naturaleza de lo percibido a partir de una mínima información necesaria para tomar una decisión. Esto hace que la visión funcione de manera eficaz e inmediata. Sin ella la vida transcurre de manera mucho más eficaz e inmediata. [...] El cerebro opera en estos casos comparando los datos entrantes con aquellos otros acumulados en experiencias previas. Reconoce instantáneamente una manzana pues concuerda más o menos con las características de ejemplos anteriores. De este modo, la experiencia previa es un componente esencial de la habilidad para intuir.” (Atkinson, 2002, 99).

Esta definición situada en la docencia, sería aquella a la que corresponde con imágenes y secuencias almacenadas en la memoria del docente, como rápidos parámetros que emergen del recuerdo y evocan una situación educativa similar, de manera que lo

imprevisto e incierto puede transformarse en más conocido o próximo a una situación pedagógica semejante. En la búsqueda de contrarrestar la incertidumbre pedagógica, Jackson (2002) plantea cuatro prácticas docentes habituales:

- Recorrido visual sobre el salón de clases, una suerte de inspección de signos espontáneos de comprensión o interés o bien ausencia de los mismos.
- Considerar la atmósfera del aula. No es un elemento visible como el de las expresiones faciales, pero se manifiesta en el modo de actuación de los estudiantes, por ejemplo en la capacidad de expresarse oralmente, interrogar o manifestar su desconocimiento sobre un tema.
- Interrogaciones directas sobre la comprensión o no, sobre lo que se está explicando.
- Aquellos indicadores planteados por el docente fuera del tiempo de enseñanza, referidos a pruebas o exámenes sobre lo aprendido.

Entre los indicios para significar las respuestas en cuanto a la comprensión, figura la propia experiencia escolar de los docentes, como parámetro implícito de acción, aún los aspirantes a magisterio que no han tenido todavía prácticas áulicas en calidad de educadores, tienen un almacenaje de imágenes y entornos educativos implícitos.

Presentaré a continuación algunas propuestas para entender y analizar el trayecto formativo inicial de los aspirantes a docentes: la biografía escolar y la epistemología de la formación docente.

3. Puntos de encuentro en la mirada formativa: Biografía escolar y biografía de la configuración docente.

Numerosos son los autores, que dan cuenta de la importancia del trayecto escolar experimentado por los aspirantes a magisterio, como una suerte de piedra angular desde donde iniciar una tarea formativa, aunque con diferentes denominaciones, podemos encontrar un concepto contenido en diferentes acepciones, desde *esquemas sobre la vida escolar* Contreras (1987), o *biografía escolar* Alliaud (2004), o bien *aprendizaje*

adicional, Jackson (2002). Estos autores coinciden en que estas experiencias constituyen en realidad, la primera de las fases de la formación inicial docente.

Para condensar esta tendencia en la indagación sobre la formación inicial docente, Alliaud (2004) aporta:

“Ferry (1990 concibe la formación como un “trayecto” que atraviesan los maestros y profesores, durante el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas. Para el autor, todas estas experiencias son “formativas” y, por eso, la preparación profesional no puede explicitarse a partir de una sola de ellas. Según los diferentes autores, en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan modelos de enseñanza (Lortie, op.cit); adquieren saberes y reglas de acción (Terhart, 1987), pautas de comportamiento (Gimeno Sacristán, op. cit.); construyen esquemas sobre la vida escolar (Contreras Domingo, 1987); se forman creencias firmes y perdurables (Jackson, op. cit.) Imágenes sobre los docentes y su trabajo (Rockwell, 1985), teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo. (Pérez Gómez, 1997)”. (Alliaud, 2004,1).

Fruto de una investigación con docentes a través de relatos en sus trayectorias formativas, Alliaud (2004) enumera algunos indicadores posibles para enriquecer el análisis de la formación inicial. En primer lugar, la autora entiende que los novatos ya tienen experiencia en la cultura escolar, por haber permanecido a lo largo de quince años aproximadamente de su vida, dentro de tal institución. Es desde este planteo donde considera que la biografía escolar parece ser en realidad la primera de las etapas en la formación.

“Aun catalogados como «inexpertos», los novatos cuentan con al menos quince años de «experiencia escolar», producto de su pasaje por los distintos niveles de enseñanza, y aún del profesorado. Es así que en nuestro estudio caracterizamos a los novatos, como maestros «formados» y «experimentados». El concepto de «experiencia formativa» nos fue de utilidad para elaborar tal caracterización, en tanto remite a todo aquello que se aprendió de la experiencia (escolar, en nuestro

caso), mientras se vivió. Es lo aprendido en tanto «nos pasa» (como sujetos), por oposición a lo que simplemente pasa (Larrosa, 2000). Es la experiencia que forma parte de la «trama» de nuestras vidas y en tanto tal cobra significado (Huberman, 2000).” (Alliaud, 2004, 2).

Otra mirada sobre la misma cuestión de la formación inicial, es el posicionamiento desde una perspectiva epistemológica de la formación, al respecto Gorodokin (2006), aporta un elemento diferente como punto de partida al de la trayectoria formativa (Alliaud, 2004) además de la consideración de la biografía escolar, menciona la biografía de la configuración docente.

“La mirada proveniente de la epistemología implícita en el profesor es resultante de las vivencias culturales inscriptas en la subjetividad docente que conforman la base epistémica y filosófica que sustenta concepciones acerca del conocimiento, las actitudes cognoscitivas, las clases de explicación de la realidad que construyen las culturas y las relaciones ente éstas y los saberes, constituyendo la base valorativa.

Los refuerzos epistemológicos producidos a lo largo de la «biografía» de la configuración docente se exteriorizan en las concepciones y prácticas de enseñanza. Por ello el tratamiento de las creencias sobre el conocimiento y de la ciencia merece relevancia especial cuando se piensa los procesos de formación docente.” (Gorodokin, 2006, 3).

Hasta aquí he planteado un trayecto abierto acerca de los saberes que acompañan la formación inicial y la actuación, por sobre el currículo oficial, prescripto, los “otros saberes” también presentes y requeridos a ser analizados en el espacio formativo docente. Para transitar diferentes trayectos que aporten a la comprensión general, abro ahora un espacio a la temática de la importancia de quiénes están a cargo de dicha formación inicial: los formadores de formadores.

4. Quienes forman a los docentes.

Mencionaré algunos de los elementos que constituyen indicadores válidos para evaluar la calidad formativa que reciben los aspirantes a magisterio y se plantean desde este trabajo, ciertos componentes para aportar luz en el análisis.

Varias son las referencias existentes en el proceso de formación inicial de los docentes, partiendo de los requisitos de ingreso de los aspirantes, estimando el valor económico de la formación, los presupuestos públicos destinados a la educación en general, hasta considerar la sumatoria de estas cuestiones en lo que podría referirse al *valor* que tiene la formación, (Hernández 2007), para esa cultura, para ese país y para la asignación material y estratégica de su proyecto de futuro.

Un importante argumento, como señalé en el título de este apartado, al referirnos a la formación inicial de los docentes es la consideración de quienes forman a los docentes, elemento que no siempre ha sido incorporado en la evaluación del proceso formativo de los maestros y maestras, así como los modelos considerados exitosos en la formación.

Dentro de este contexto, como indica Sancho (2007), la formación de formadores es una constante que en ocasiones estuvo desatendida como componente esencial del ámbito de la formación de maestros y maestras, en la investigación educativa.

“En 1993, con Fernando Hernández nos preguntábamos quiénes son y qué piensan los formadores. Poníamos de manifiesto la ausencia de estudios y referentes sobre los formadores del profesorado, y argumentábamos la necesidad de llevar a cabo estudios sistemáticos y progresivos sobre:

-Dónde se forma el profesorado (todo el profesorado, no sólo de Primaria y Secundaria) y quién lo forma (tanto durante la formación inicial como en la permanente).

-Quiénes son los formadores, sus biografías, sus concepciones, prácticas, sueños y esperanzas, etc.

-Qué formación tienen quienes llevan a cabo la formación, cómo la han adquirido y la actualizan.

-Qué modelos y perspectivas de formación se llevan a la práctica, y cómo repercuten en la actuación docente.” (Sancho, 2007, 59).

Quizás uno de los descuidos en el estudio, (acotados focos de atención deliberados o no), de las investigaciones referidas a la formación, fue la de considerar de manera excluyente a “los resultados” del hecho formativo universitario, sin considerar:

- a) Los componentes en esta relación dialéctica de profesado, estudiantes, formación de docentes, contenidos y aptitudes de los aspirantes.
- b) El proceso mismo, sus metodologías, concepciones subyacentes, referencias, entendidas en sentido amplio, es decir los entornos de aprendizaje en la formación.

Dentro de los posibles factores que afectan a los estudios de magisterio, Hernández (2007) menciona como elemento importante a considerar; la formación de los formadores, la experiencia en el ejercicio de la docencia, situándolo en una de los condicionantes exitosos en la formación docente en el caso del sistema educativo en Finlandia.

“Pues bien en Finlandia, para ser formador se elige a los mejores profesores de cada promoción y a quienes han ido demostrando aptitudes para ello desde su experiencia como tutores. Nadie que no haya pasado por una escuela puede ser formador de profesores.” (Hernández, 2007, 38).

Vuelve el proceso de formación a constituirse como una clave del rendimiento y calidad del sistema educativo, tanto de los que cursan la carrera de magisterio, como quienes están en la formación.

El valor de la formación de los maestros.

En relación a la importancia del proceso de formación inicial de docentes, como se ha indicado en el apartado anterior, Hernández (2007) refiere como parámetro válido, el *valor* que se le otorga a la formación en determinados países. Al referir a *valor*, no indica solamente, aunque sí interviene en el análisis, la cuantía económica asignada, sino también la voluntad política sobre el hecho formativo, el tiempo de dedicación, los requisitos de ingreso de los aspirantes, la pericia didáctica de los enseñantes, entre otros parámetros del valor como concepción profunda de la educación.

Algunas evidencias sobre la calidad formativa, son los resultados de informes internacionales y europeos, que dan cuenta de experiencias que podrían ser llamadas *exitosas* o al menos, válidas para ser consideradas. Los motivos de constituir ejemplos de referencia positivos, son varios. Existen evidencias referidas a informes internacionales como los emanados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) y por ejemplo, el informe Mckinsey (2007), citados en los informes del PREAL (2007) sobre la indagación entorno a las evidencias estadísticas de estos informes.

“El estudio de Mckinsey¹⁸ se suma a numerosos estudios e investigaciones internacionales, que demuestran que la calidad del profesorado es un factor que influye en forma decisiva en los logros educativos de los estudiantes.” (PREAL, 2007, Boletín N ° 31).

En el proceso de articulación de secuencias de acción formativa, que den cuenta de cómo llegan los estudiantes a tener una formación de calidad, sin dudas el peso de la formación de sus docentes constituye uno de los enlaces principales.

Entre los países que han salido beneficiados por el “Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA” (2006) que evalúa a escala mundial el rendimiento de estudiantes, se sitúan con logros elevados, Finlandia y Singapur.

¹⁸ Mckinsey & Company(2007) “How the world’s best performing school systems come out on top”,

(Aunque dejo constancia de que se han de situar estas pruebas estandarizadas en el contexto social, político y cultural que muchas veces queda fuera de estos baremos cuantitativos). A pesar de esta salvedad, se han de considerar como referente para indagar las causas de los logros educativos en sus estudiantes, puesto que constituyen referentes a examinar en el análisis de situación.

Una de las cuestiones sobre el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, su capacidad de comprensión lectora y éxito en el cálculo, tiene relación con la formación de los docentes que han tenido y tienen en su trayecto formativo. Es en este aspecto donde convergen, la formación inicial y la formación continua de los docentes.

Pero como se señaló anteriormente, con la intención de plasmar un mapa situacional dentro del proceso de articulación de secuencias de acción formativa, las características de los aspirantes a magisterio también constituyen una de sus fases. Según se afirma en el boletín del PREAL (2007), así como sostiene Hernández (2007) algunos indicadores para esclarecer el tema se vinculan con los requisitos de inicio de los aspirantes a ser docentes.

4.2. Los aspirantes: requisitos de inicio, trato profesional y seguimiento posterior.

En el caso de Finlandia existe un examen de ingreso a los estudios de magisterio, que consiste en una prueba de conocimiento general (quienes hayan superado esta prueba, realizan una entrevista individual donde se evalúan habilidades sociales y de comunicación, así como la motivación de base de los aspirantes. Incluso al finalizar el trayecto formativo de base, deben realizar una tesina, punto interesante puesto que se aspira a desarrollar la capacidad de situar la profesión de maestro desde una dimensión investigativa).

El inicio del inicio formativo es también un factor clave en la asunción de roles de los candidatos y del modo en que están siendo tratados por sus profesores.

Entonces otros de los elementos en la consideración, serían la formación de los formadores y el acceso a la carrera de magisterio y también, evidentemente lo que ocurre puertas adentro de la universidad. En este caso, refieren los autores que se citan a continuación, a si están siendo formados y tratados como estudiantes cuyo objetivo principal es el de aprobar asignaturas o bien como futuros profesionales de la educación.

“A mayor goal for any professional program is to help students begin to see themselves as developing professionals rather than simple as students whose primary goal is to get grades [...] The argument here is not that good grades are unimportant. Instead, the argument is that prospective teachers need to be more than simply grade oriented. They need a clear vision of one’s ultimate goals and responsibilities as a professional, the metacognitive reflection needed for assessing progress is difficult if not impossible to achieve.” (Bransford, Derry, Berliner, Hammerness y otros, 2005, 76).

No sólo implica enfatizar en la calidad de los formadores, ni en las aptitudes de los aspirantes sino también en el acompañamiento del trayecto formativo, aún finalizados los estudios universitarios. En los países referidos, (Finlandia y Singapur) existe también un apoyo al docente novel en el aula, y conjuntamente cuentan con un sueldo inicial atractivo para ejercer la docencia.

Para situar el desarrollo formativo inicial en el contexto actual y local que nos ocupa, referiré a las tendencias predominantes en cuanto a contenidos y metodologías empleadas.

5. Qué se enseña y cómo en la formación inicial.

Referir al *qué* es indudablemente comenzar a indagar en el currículo de magisterio, sistematizar y unir ciertas semejanzas predominantes en la mayoría de las universidades españolas, dado que se pueden agrupar tendencias, y tradiciones en el accionar formador.

5.1. El qué: los contenidos curriculares establecidos, criterios generales en el currículo español.

Como se anticipó, indagar lo que en realidad se está enseñando en la carrera de maestro y maestra pasa en primera instancia, por el currículo en la formación.

El currículo actual de la formación inicial obedece a una organización secuencial del saber, donde se parte de campos generales de la ciencia para pasar a los contenidos específicos de la misma. También habría una suerte de división entre asignaturas de tipo teórico y práctico como formas de conocimiento establecidas y separadas. Existe una concepción epistemológica de la formación docente, que se cristaliza en una tendencia primera a la formación general y posteriormente a la especificidad, esto se concreta en las Didácticas específicas.

“Como sabemos, el currículum es el espacio donde se corporizan formas de conocimiento y de saber. Es uno de los lugares privilegiados donde se entrecruzan saber y poder, representación y dominio, discurso y regulación. Es también en el currículo donde se condensan relaciones de poder que son cruciales para el proceso de formación de subjetividades sociales.” (Tadeo da Silva, 1998, 33).

En esta composición de formas de conocimiento, poder y saber, existe otro parámetro para indagar el currículo, es el de la diferenciación, la organización y el itinerario curricular. La división entre saber teórico y saber práctico se ve plasmado en las asignaturas curriculares en la formación docente, donde existe un corpus teórico con los fundamentos pedagógicos generales: Bases psicológicas, Didácticas generales y Didácticas específicas del áreas de Ciencias Naturales, Sociales, Lenguas y Matemáticas y las articulaciones a modo de puentes conceptuales entre esas dos visiones de la formación académica, la aplicación práctica de esos saberes traducidos en un espacio destinado a tal fin, que recae en la (s) asignatura(s) de Practicum.

El modelo español de organización curricular es lo que se denomina un modelo de reacción simultánea.

“En nuestro país se emplean esos dos modelos: el simultáneo para la formación de los maestros y el consecutivo para los profesores de secundaria. Así ha sucedido en los últimos tiempos, y así sucede en la actualidad. Durante la carrera de Magisterio se estudian a la vez diversas disciplinas (Geografía, Matemáticas. Etc.) y materias directamente enfocadas a la enseñanza (Didáctica, Pedagogía, etc.), además de realizar prácticas obligatorias en los colegios.” (Jiménez J. 2007, 71).

En relación al currículo organizado a través del saber disciplinar, diversos autores citados por Darling-Hammond (2005) advierten:

“Expert’s knowledge is much more than a list of disconnected facts about their disciplines. Instead, their knowledge is connected and organized around important ideas of their disciplines. This organization knowledge helps experts know when, why, and how aspects of their vast repertoire of knowledge and skills are relevant in a particular situation.” (Bransford, Derry, Berliner, Hammerness and Beckett, en Darling Hamond, 2005, 45).

El currículo constituye una base conceptual fundamental de interrogación de la formación inicial, en el caso español, respondería a una segmentada visión del currículo como enumeración de saberes y competencias, aunque sabemos que esta no es la única manifestación curricular, puesto que el currículo vivido, actuado y el oculto también se encuentran presentes. De todos modos, cualquiera sea la concepción y análisis curricular, este análisis no basta para entender la formación docente en sentido amplio, la dotación de contenidos en la formación inicial debe sentar de algún modo las bases para la formación continua, al decir Darling Hammond y Bransford (2005), citado por Bolívar (2006):

“Proveer a los profesores un conjunto de ideas y comprensiones profundas de la enseñanza y el aprendizaje, que puedan servir de base para un desarrollo futuro; más que un stock de hechos e ideas fijas, una fuente y creación de conocimientos y habilidades necesarias para la enseñanza, como si fuera un experto con capacidad de adaptación.” (Darling Hammond y Bransford en Bolívar, 2006, 131).

Transitar el currículum es un modo de interrogar la formación, la forma en que se está llevando a cabo y de saber acerca de este proceso.

5.2. El cómo en la formación: metodologías y espacios de aprendizaje.

Los ambientes formativos que transcurren en la Universidad lo constituyen: las aulas comunes, los laboratorios de ciencias, las aulas de informática, y las escuelas primarias, básicamente. No deben ser desatendidos en el proceso de interrogación sobre los modos en la formación de docentes puesto que constituyen los espacios y modalidades propuestos para el aprendizaje del *ser* docente. Al decir de Grossman, (2005) el cómo influye en el qué, con lo cual, analizar el currículo en la formación, no basta.

“Most reports about teacher education focus more on curricular issues, such as what prospective teachers should learn, or on structural issues, such as the uses of professional development schools or the length of programs, than on issues of instruction. Neither the research literature nor the reform reports of the 1980s (Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986; Holmes Group, 1986) had much to say about prospective teachers should be taught. Yet in teacher education, attention to pedagogy is critical; how one teaches is part and parcel of what one teaches (Loughran & Russell, 1997). In the professional preparation of teachers, the medium is the message.” (Grossman, 2005, 425).

Sin embargo, desde la perspectiva universitaria, a los medios que podríamos llamar tradicionales, se agregan ahora los nuevos espacios formativos, posibilitados por las tecnologías de la información y la comunicación. Entornos virtuales de aprendizaje, aprender con tecnologías haciendo uso didáctico y desde la perspectiva pedagógica de trabajo constituye un contenido más en dicha formación. No obstante, existen también, otras perspectivas de localización de experiencias de aprendizaje, no todas centradas en la actividad universitaria.

6. Necesidades en la formación actual.

Siguiendo esta línea de indagación e interrogación del trayecto formativo, se abre un espacio para explorar las demandas recientes en el campo de la formación, acorde a la

revisión de propuestas válidas en la formación inicial de docentes y de las necesidades formativas contemporáneas.

6.1. Algunos apuntes para considerar en la formación inicial acorde a las necesidades formativas actuales.

Han quedado delineadas en el presente capítulo cuestiones relevantes a la formación inicial de los docentes en el mundo actual, cambiante y complejo, que no condice con la visión del ser docente en ocasiones estática y de su formación, necesarias de reformulación y propuestas nuevas.

Es por este motivo, que a modo de recopilatorio organizativo ofrezco a continuación algunos parámetros de acción para articular fuerzas, sentidos en la investigación y la acción que lleven por nuevos caminos propedéuticos a una formación inicial de calidad y acorde a los tiempos actuales. En primer lugar y a modo de concepción inicial de la formación, plantearla como un proceso a largo plazo (Zabalza, 2006) en el cual se abran dos ciclos formativos, el de la formación inicial y el de la formación permanente, donde la primera tienda puentes hacia la segunda.

6.1.1. Pedagogía específica.

Para partir, se hace necesario buscar significado, aunque no sean definiciones precisas, sí recrean diferentes modos de caracterizar a la etapa de formación, uno de los modos de entender la formación hace referencia a la pedagogía de la formación, entendiéndola como una pedagogía específica para la formación docente.

“[...] una lógica para el proceso de formación y perfeccionamiento que provea «criterios de acción pedagógica específica para la formación de los docentes, recogiendo aportes de experiencias y de líneas de pensamiento especializado en la materia, así como [...] la recuperación de variadas estrategias didácticas que puedan servir para orientar las prácticas en la formación inicial y en la formación en servicio».” (Davini, en Diker y Terigi 2003, 215).

La Didáctica, la forma de entenderla, la formación y su concepción subyacente, el conocimiento asignado como válido para la actuación profesional docente, intervienen en las visiones referidas a la formación. Posesionándose de diferentes maneras de acuerdo con la teoría que los sustente.

“Estamos necesitados de formas creativas, abiertas y renovadas de pensar y desarrollar currícula, que tomen en cuenta estos nuevos mapas y configuraciones sociales. De la misma forma, precisamos inventar y reinventar modos de formación docente que preparen profesores y profesoras para relacionarse con esas transformaciones.” (Tadeu da Silva, 1998, 33).

El impulso de cambio podría arribar a raíz de la aparición de una pedagogía específica en la formación de docentes, un espacio de creación abierto en cuanto a los contenidos y nuevas configuraciones o posibilidades de entender y recrear el campo.

6.1.2. Cambios del modelo pedagógico.

Una de las demandas del escenario educativo actual para la actuación profesional docente es ser capaces de transitar entre el modelo pedagógico basado en el accionar docente, hacia aquel entorno de aprendizaje centrado en el estudiante.

Para señalar las diferencias entre uno y otro modelo, me valdré de un cuadro de situación publicado por UNESCO (2004) que aporta indicios fructíferos en la transición entre estos dos modelos hacia la construcción de un nuevo rol.

Cuadro N° 8: Cambios en el rol de docentes y estudiantes.

Cambios en el rol del docente	
Cambios de:	Cambio de:
Transmisor de conocimiento, fuente principal de información, experto en contenido y fuente de todas las respuestas.	Facilitador del aprendizaje, colaborador, entrenador, tutor, guía y participante del proceso de aprendizaje.
El profesor controla y dirige todos los aspectos del aprendizaje.	El profesor permite que el alumno sea más responsable de su propio aprendizaje y le ofrece diversas opciones.
Cambios en el rol del estudiante	
Cambio de:	Cambio de:
Receptor pasivo de información.	Participante activo del proceso de aprendizaje.
Reproductor del conocimiento.	El alumno produce y comparte el conocimiento, a veces participando como experto.
El aprendizaje es concebido como una actividad individual.	El aprendizaje es una actividad colaborativa que se lleva a cabo con otros alumnos.

Basado en el cuadro “Cambios en los roles de docentes y alumnos en los entornos de aprendizaje centrados en el alumno. Adaptado de la desarrollada por Newby2002, en Informe UNESCO 2004, p.28.

6.1.3. Agentes: docentes y aspirantes.

En el marco de este esquema, planteo como agentes principales en el proceso formativo a los docentes en ejercicio, es decir, los formadores y a los aspirantes.

Considero valioso marcar esta diferencia, no la de estudiantes en formación, sino en calidad de *aspirantes* a estudios de magisterio, puesto que debería considerarse un espacio intermedio, un cierto recorrido a transitar entre el *aspirar* y el *ser*, ente los candidatos y los estudiantes de primer curso. De algún modo problematizar el ingreso, sería considerarlo como una etapa a reflexionar y pautar.

“Entre otros aspectos, están en juego los procesos de selección de candidatos, a los que se ha prestado una escasa atención en el contexto español, limitados en éste actualmente al requisito general de la Selectividad (con notas más bien bajas), y donde no son usuales exámenes específicos de acceso y menos aún entrevistas personales.” (Montero, 2006, 78).

Este parámetro distintivo en el acceso, considerando desde inquietudes, formación con la que llegan y en el caso de no ser suficientes, poder establecer canales alternativos para llegar a nivelar falencias formativas de inicio al estudio de la docencia. Cuestiones posibles, si es real y genuino el planteo extendido y divulgado desde la esfera política de la sociedad, con respecto a que la educación y la docencia constituyen los valores estructurantes de las sociedades democráticas.

Los docentes, como se ha mencionado, tendrían también que considerar una sólida formación académica y experiencia escolar para poder ejercer con calidad su rol de formador de formadores.

6.1.4. Contenidos curriculares: Esquema de contenidos previos y contenidos flotantes.

Luego el planteo pasa por el de los contenidos formativos, plasmados en un currículo, en este caso, a construir, pero necesariamente diferente del actual, quizás con redes de contenidos de algún modo tipificadores y problemáticos de la tarea docente a ser analizados, planteados y reconstruidos por los estudiantes de magisterio. Un trazado de enlaces de contenidos devenidos en nudos problemáticos que caracterizan la profesión y que merecen una revisión, investigación y análisis por parte de los estudiantes.

Lo llamaré *esquema previo de contenidos*. Esta denominación, deja en sí un espacio para la construcción de contenidos emergentes, partiendo de la base de que las experiencias de aprendizaje no están dadas solamente en la universidad, y de este modo, promover el contacto permanente con escuelas primarias. Visitas a instituciones de escolaridad primaria que difieren del paseo educativo acrítico presente en muchas instancias de la educación sistemática, sino que constituyan una experiencia formativa, guiadas didácticamente, espacios de escuela y universidad conjuntos, donde los estudiantes puedan extraer temáticas emergentes a partir de la presencia real en las escuelas, para ser consideradas y tratadas en el ámbito de la formación académica con sus docentes, expertos, guías y facilitadores de tal proceso.

Parece evidente, pero costoso de lograr, que la escuela y la universidad estén emparentadas bajo un objetivo común formativo, de alumnos de primaria y de

estudiantes de magisterio. A la vez, la escuela, se vería de algún modo enriquecida como institución que se forma, por el contacto con las investigaciones educativas de la que muchas veces constituyen un objeto de estudio, pero no *sujetos partícipes* de su propia investigación.

En el encuadre de los contenidos formativos, tanto los pertenecientes al esquema previo, como los contenidos emergentes, debe figurar el de conocer los multialfabetismos (Cope y Kalantzis, 2000) característicos en la construcción y representación del conocimiento (Charlot, 2000) en la sociedad digital (Lion, 2006).

Otro elemento en el recorrido formativo a través de los contenidos debe ocupar, el de formarse para la investigación, es decir, este rol construido socialmente del docente de primaria como ejecutor, también trajo aparejado desde su concepción, la lejanía con la investigación. Al referirme a investigación comparto con Hernández (2007), que considera a la capacidad de poder observar la práctica áulica como objeto de estudio, la escuela como un todo, para poder problematizarla y buscar respuestas a la complejidad de las cuestiones cotidianas de la enseñanza y la incertidumbre pedagógica antes referida.

6.1.5. Modalidades de trabajo y entornos de aprendizaje.

Otro tema que parece no contar con demasiada atención, es el de las propuestas metodológicas presentes en la formación de inicio, como si formara parte de un esquema convencionalmente asumido y no cuestionado, el del aula, el del espacio de formación teórica y el espacio de formación en la práctica y el del docente experto explicando a los estudiantes en formación. Sin embargo, estos entornos constituyen valiosísimos parámetro futuros en el accionar profesional de los docentes, de manera que es preciso que sean interpelados, revisados y mejorados. Pretendo que a partir de lo considerado en este capítulo, otorgar algunos parámetros de acción al respecto.

Para comenzar el análisis y propuesta, basarse en la modalidad asumida de accionar de los enseñantes tendiente a aquellas metodologías centradas en los estudiantes, y partir de una operación cognitiva de constante provocación del conflicto cognitivo, denominado *inicial*, a aquel que posibilite el contraste de la propia trayectoria en la

formación, de la biografía escolar (Alliaud, 2004) y de la epistemología pedagógica (Gorodokin, 2006).

- La colaboración, la actividad de aprendizaje grupal como constantes en la modalidad de trabajos propuestos desde el docente, tanto para el trabajo virtual y presencial en la colaboración de los estudiantes.
- Los recursos educativos entendidos en sentido amplio (Sancho, 2006) desde medios de lo que podríamos denominar tradicionales, y de los recursos tecnológicos digitales, en el marco y a los fines de situaciones pedagógicas que le otorguen sentido y posicionamiento.
- La localización formativa debe ser entendida de manera flexible, en las aulas universitarias (laboratorios de aprendizaje con múltiples recursos), las escuelas primarias de calidad en la enseñanza que oficien como referente y fuente de aprendizaje y de emergencia de contenidos flotantes, y otros espacios de influencia para la infancia actual. Podría tratarse de salas de videojuegos, de tiendas de alquiler de videos, parques, ludotecas, etc.
- Generar trabajos de autoría por parte de los estudiantes, producciones genuinas de creación y sentido del conocimiento en educación.
- La formación inicial en sí a través de los contenidos y modalidades formativas correspondería (con el apoyo de la administración pública), a construir peldaños sucesivos en la formación inicial, que consideraran los primeros años de ejercicio profesional, guiados y asesorados por docentes calificados en el ejercicio real de la docencia, así como el de articular los siguientes espacios de formación continua, (Montero, 2006) como espacios consecutivos en la formación docente.

Los nuevos medios educativos asociados a las tecnologías de la información y la comunicación, contribuyen a tal etapa de transición, al proporcionar una apertura hacia nuevos modos de creación, de intercambio, de localización del acto pedagógico, aunque como advierte Alonso (2001), sería saludable para contribuir a esta etapa de cambio, una transición en la metodología de enseñanza.

“La nueva sociedad de la información espera que el docente aprenda a enseñar de forma diferente a como él fue enseñado (Hargreaves, 2000). Esperemos que los nuevos medios nos ayuden a olvidar viejos métodos.”(Alonso, 2001b¹⁹).

También en la búsqueda de elementos y cuestiones emergentes en la construcción de una nueva agenda para la educación de maestros y maestras, contaría con un espacio destacado para una nueva clasificación y revisión de significados del ‘ser docente’, perpetuados en la cultura de la docencia.

“Enseñar ‘en’ y ‘para’ la sociedad del conocimiento, actuar como sus catalizadores, exige un replanteamiento de los significados tradicionales de ser profesor en la dirección de promover un aprendizaje ‘cognitivo profundo’; aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados, comprometerse con el aprendizaje profesional de manera continuada, trabajar y aprender en grupos colegiales, tratar a las familias con apoyo indispensable en el aprendizaje de sus hijos, desarrollar la inteligencia emocional, desarrollar capacidades para el cambio, la resolución de problemas y el riesgo, y promover la confianza en los procesos y en las personas.” (Montero, 2006, 80).

Quizás éste sea uno de los componentes más riesgosos y difíciles de plasmar en espacios formativos, porque estos significados del ser docente, están instalados en otros espacios, aquellos que comparten una cultura común en el imaginario social. Esto implica un desandar determinados procesos, una deconstrucción del rol (Imbernón, 2006) y del quehacer docente, a la hora de traducir en acciones concretas para ir en esa dirección, por tanto, de difícil traslación en el corto plazo.



¹⁹http://dewey.uab.es/PMARQUES/evte2/variados/link_externo_marco.htm?http://dewey.uab.es/pmarques/evte/Nuevas%20funciones%20docentes%20y%20nuevos%20medios.doc

En los capítulos precedentes he intentado problematizar tanto las aulas universitarias de formación, como las aulas de accionar futuro para los estudiantes de magisterio. Específicamente es en este último capítulo donde las necesidades en la formación docente se fueron transformando a la luz de diferentes visiones, tradiciones y autores que las han tomado como objeto de estudio. Desde esta obra se refirió al oficio docente organizando dichas tradiciones en dos visiones arquetípicas, la visión *tranquila, tecnicista e infalible* y la visión en la formación docente *inquieta, incierta y plena de interrogantes pedagógicos*. A partir de este encuadre general, me integro conceptualmente a la postura inquieta en la formación docente y desarrollo dos aspectos fundamentales referidos a la formación, concernientes a los agentes que forman parte de los procesos: quiénes son los formadores de formadores en la formación inicial de los maestros y maestras de primaria, y quiénes son los aspirantes a estudiantes de magisterio. En segundo término, exploro lo referido a los contenidos establecidos en el curriculum y las metodologías que acompañan tal propuesta. El último apartado del Capítulo 5 tiene por objeto estudiar, en esta nueva agenda de la formación docente, qué aspectos considerar interesantes para complementar o revisar dicha agenda, con el objeto de mejorarla en función de las necesidades inherentes al ejercicio de la docencia en la actualidad.

De manera que el viaje investigativo en su alcance teórico encontró mayor profundidad en los capítulos 2, 3, 4 y 5. Es el Capítulo 2 donde profundizo el posicionamiento metodológico asumido, y en los Capítulos 3, 4 y 5, los que compusieron una estructura conceptual y analítica desde donde nutrir, problematizar y organizar en la investigación a las dimensiones planteadas para *esponjar* el problema, aquellas referidas a la Sociedad Actual (SA) las TIC (TIC), la Infancia (I) expuestas en el capítulo 4 y la Formación Inicial (FI) desarrollada en el presente capítulo. A partir de ahora, se abre una nueva etapa en la investigación, correspondiente al Bloque 2, donde se desarrollarán los aspectos que hacen al propio estudio de caso en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona.

Bloque 2: El estudio de caso.

Capítulo 6: Entrada al campo.

*Cualquier definición intenta llenar una falta,
un desconocimiento que tiene tendencia a volver atrás
y a dudar de la definición.*

*Cualquier definición lleva consigo un agujero,
una falta, un vacío, una ausencia,
que significa el incabamiento de todo saber.*

Didier Anzieu.

Volver al caso desde otra dimensión, es el objeto de situar este capítulo que se desarrolla como continuidad temática del Capítulo 2. Darle cuerpo y si se me permite, alma. Reanudar el camino escogido, luego de transitar teóricamente la metodología, e intentar esclarecer mi propia visión sobre los ejes analíticos de la tesis, acerca de las representaciones del conocimiento y de la infancia presentes en las aulas de formación (junto con sus evocaciones y significaciones) y de las visiones circulantes sobre el oficio de enseñar en la actualidad, presentes en los Capítulos 3, 4, y 5.

Este proceso frondoso, fecundo; había abierto nuevas ventanas de aproximación al trabajo de campo, me había nutrido en la mirada indagadora proporcionándome más pistas desde donde *entrar* al campo y empezar otra etapa diferente en cuanto al nivel analítico y transformar las evidencias, en un caso de indagación.

En este capítulo aspiro a poder contar mis pasos en el escenario, esclarecer tanto los límites como los componentes del caso, así como las evidencias a considerar y las primeras impresiones obtenidas en este andar, procesos que narraré en este capítulo que comienza a dar “cuerpo” y “vida” propia a la investigación. Se trata de sensaciones, percepciones y análisis en un movimiento dialéctico con las evidencias registradas desde mi óptica particular de sujeto que indaga. Para ello comienzo haciendo una descripción situacional, en lo que se refiere al contexto de la institución y a mi propio contexto emocional.

1. El contexto social, institucional y emocional.

Como toda historia, el trabajo de campo transcurre en un tiempo acotado por un principio y un fin, que obedece a cuestiones intrínsecas de la investigación, es decir, al criterio cronológico anteriormente expuesto. Me interesaba dejar alguna de las huellas de la particularidad de este tiempo por escrito, aclarando con antelación que la narración del contexto político, social y legal por donde circuló el caso son difíciles de sintetizar en un breve apartado, ya que atienden a cuestiones mucho más complejas que una simple enunciación. La descripción del contexto que presento a continuación no da cuenta de la lógica interna de los procesos sociales, pero puede ayudar a comprender y quizás permita pintar al lector un paisaje situacional del caso. La complejidad del entorno social en este caso estaría dada por las repercusiones de tipo político, cuestiones del ámbito legal que en ese momento afectaban tanto al país como a la universidad.

1.1. Por la paz.

El trabajo de campo acontece durante el curso lectivo de 2002-2003, y reviste algunas características importantes de señalar desde el punto de vista sociopolítico. Por una parte, la afiliación en el ámbito de la política internacional, al posicionamiento de Estados Unidos y sus aliados en la decisión de intervenir Irak a través de una invasión militar, hecho que creó un ambiente de movilización social agitado que repercutió sensiblemente puertas adentro de la Facultad. Tanto el estudiantado como el profesorado universitario, al igual que el resto de la población, se posicionó a favor o en contra del mismo; en el caso que nos ocupa, el peso de dichas manifestaciones estuvo puesto a favor de la paz. Los estudiantes realizaron movilizaciones específicas y paros estudiantiles pidiendo el fin del conflicto y el retiro de las tropas de España en Irak; estos hechos afectaron el desarrollo normal de las clases. Estas cuestiones tiñen de un color particular la realidad de las aulas del curso 2002-2003, de manera que es importante dejar constancia de que muchas clases no se llevaron a cabo por la ausencia de los estudiantes que realizaban paros o se interrumpía el desarrollo de las mismas con el fin de realizar asambleas.

1.2. Un poco de historia, de actualidad y de leyes.

No solamente transitando por los pasillos de la Facultad y leyendo documentación he conocido su historia, sino también en la voz de algunos docentes que abrieron el portal de sus recuerdos, memorias y emociones para contarme anécdotas o historias transcurridas. Una recolección global de las mismas me permitió configurar un panorama histórico y vivencial del lugar donde estaba situada para investigar. La Facultad de Formación del Profesorado, primero fue Escuela de Magisterio y luego Facultad, con todas las connotaciones que este hecho deja vislumbrar, y en el momento en que redacto este informe, se percibe una pujanza para que deje de ser diplomatura y pase a ser carrera de grado, postura que viene con un fuerte impulso por unificar en el ámbito legal, entre otras cosas, la duración de los estudios universitarios en el ámbito de la comunidad europea.

1.3. Lugares y denominaciones.

Situar el origen de los estudios de la carrera de Magisterio constituye una de las pinceladas a tomar en cuenta en el cuadro de situación del caso. Incluso, nombrar un estudio remite a representaciones que de algún modo se hallan instaladas en el imaginario social, aquello que de Magisterio surgen maestros y maestras, y que de una Facultad egresan profesionales, como primer bosquejo de una institución que carga sobre sí el peso de las marcas sociales.

Reflexionando sobre el modo de aproximarme al sentido de la formación docente expresado en su cultura, para situar el estudio de caso en la Facultad de Formación del Profesorado, una posibilidad era a través de un cronograma. La construcción de una línea temporal que uniera en sus puntos salientes formas de reglar el estudio de magisterio, su duración, sus leyes y sus formas de entender la carrera. Situar en el plano retrospectivo y prospectivo la carrera de maestros y maestras de primaria. ¿Cómo empezó todo? ¿Por qué hemos llegado a este plan actual y a esta forma de denominación? ¿Qué constituyó la semilla fundacional del estudio de magisterio?

Parece evidente que en este trabajo no remitiré a un exhaustivo estudio al respecto, porque quedaría fuera de los márgenes del foco de mi investigación, pero sí, intentaré

establecer en unas coordenadas sobre todo de los años que marcaron de algún modo los estudios en el campo legal y muy a grandes rasgos las tradiciones que cumplieron un papel hegemónico en la escena del perfil profesional y formativo atravesando sus planes de estudio.

Otro elemento para reflexionar sobre este sentido social del magisterio, es “el lugar que ocupa”, parece curioso de señalar que un modo de denominar los estudios de magisterio, además de su duración y alcance viene casi siempre de la mano del lugar *físico*, con las connotaciones que implica donde se ha estudiado, si dicha edificación pertenece a una Escuela de Magisterio dependiente de una Facultad o si se estudia como formación profesional o como carrera de grado.

Las decisiones legales en el ámbito de los planes de estudio de Magisterio dan cuenta de esta búsqueda de perfil profesional que acompañó a la carrera durante largo tiempo. Inclusive hasta la actualidad, con motivo de las reformas en los planes de estudio y su conversión de tres a cuatro años, cabe aclarar que si bien estos cambios no afectaron al estudio de caso involucrado en esta investigación en sentido estricto, la perspectiva longitudinal permite construir una visión dinámica en el tiempo, cambios que se ven sistematizados en las grandes modificaciones que ha tenido esta carrera, a modo de síntesis de los grandes pasos legales del andar de la carrera de magisterio presento el siguiente cuadro:

Cuadro N° 9: Planes de estudio de la carrera de Maestro/a de Primaria.

PLAN AÑO	LUGAR-DECRETO REGULATORIO	DURACIÓN-CONDICIONES DE INGRESO	VIGENCIA
1914	Escuelas Normales		17 años
1931	Se transforman “las normales” en instituciones profesionales. Cambio de edificio.	3 cursos académicos y uno de prácticas.	5 años
	Plan de estudios de la Generalitat de Cataluña.		5 años
1940	Abolición plan de estudio 1931. Título de maestro a los bachilleres.	1 año. Sin examen de ingreso	2 años
1942	Plan Provisional. Ingreso con nivel de enseñanza primaria.	4 cursos Bachiller un curso	3 años
1945	En ley de educación primaria, objetivo de escuelas de magisterio para la formación de maestros de escuela primaria pública y privada: “Son las instituciones docentes dedicadas a la formación del Magisterio Público y Privado. En ambiente especial y con metodología apropiada...”		5 años
1950	Reglamento de Escuelas de Magisterio: “Las Escuelas del Magisterio serán no sólo Centros docentes, sino fundamentalmente formativos y educativos.”		17 años
1967	Texto refundido de la Ley de Ecuación primaria, cambia el nombre de Escuelas del Magisterio por el de Escuelas Normales y el de profesores por el de Catedráticos.	Sin examen de ingreso. 2 cursos académicos y uno de prácticas	4 años
1969	Informe del claustro de la Escuela Normal de Barcelona a propósito de la aparición del Libro Blanco donde no hay mención explícita a las Escuelas Normales.		
1970	Ley General de Educación. No define tampoco las funciones específicas de las Escuelas de Magisterio. Se habla de Escuelas Universitarias. EGB Cataluña. Universitat de Barcelona	Sin examen de ingreso.	12 años
1983	Nuevo proyecto por el cual se suprimen las Escuelas y su integración en las secciones de Pedagogía.		
1990	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990.		
1999	Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia 19 de Junio de 1999. (Vigencia a partir de 2010) La titulación de maestro deja de ser diplomatura, pasa a grado universitario.	4 años de duración.	
2001	Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.		
2003	Ley de Universidades de Cataluña, 12 de febrero de 2003.		

Basado en de Guzmán (1986) y García Suárez (1984).

Si bien la formación de docentes de primaria alcanza larga data, puesto que se remonta a la Escuela Normal de Barcelona creada en Junio de 1847, ha devenido en Facultad de Formación del Profesorado recién a partir del año 1998²⁰.

Desde la perspectiva de los cambios institucionales que afectan la realidad de las aulas en el ámbito legal, algunos docentes dejan traslucir un cambio significativo a partir de la implementación de la LOGSE²¹, observan que se incorporan a los estudios de magisterio grupos o franjas sociales que anteriormente permanecían excluidas a los estudios universitarios, generando un compromiso de tipo moral por parte del profesorado, de *retenerlos en la Universidad* y de proporcionar una formación de calidad tendiente a homogeneizar los estudios en su tramo final, aunque en su composición de inicio el estudiantado muestre diferencias relativas a su formación de base. Otro elemento a destacar desde la perspectiva jurídica, es que en el momento de realizarse el trabajo de campo de la presente investigación, se aprueba la Ley de Universitats de Catalunya (LUC²²), constituyéndose en un nuevo marco regulador de las Universitats catalanas. También existe la puesta en marcha de una nueva ley orgánica universitaria (LOU²³), a través de la implementación de esta última, se especula que se realizarán cambios en algunas carreras entre las que se ubica la de Magisterio. Cabe aclarar que las voces de los docentes entrevistados se alinearon por un voto de desconfianza y de rechazo hacia la nueva ley orgánica universitaria.

1.3. Contexto emocional de la entrada al campo.

Al marco social delineado en sentido amplio, había que agregarle otro encuadre más próximo, el contexto emocional que acompañaba mi ingreso a la Facultad de Formación del Profesorado, como investigadora. Las negociaciones de ingreso al campo, formaban parte de esta trama, puesto que mi presentación ante los docentes en primera instancia, era desde un lugar en ocasiones de conocimiento personal anterior a la entrevista por el

20 Consell Executiu de la Generalitat, Decret 120/1998.

21 Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990.

22 Ley de Universitats de Catalunya, 12 de febrero de 2003.

23 Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universitates.

hecho de trabajar como profesora en la Facultad. Este hecho facilitó muchísimo el ingreso a la intimidad de las clases y al diálogo franco en las entrevistas, también las charlas formales e informales que constituyeron voces y encuentros en el trabajo de campo. Era un detalle imprescindible, tanto sean docentes como estudiantes, poder explicitarles mi pertenencia institucional, los objetivos de las entrevistas y visitas con fines de observar las clases. Mis colegas se mostraron abiertos sin poner ninguna reticencia al diálogo, y los estudiantes organizaron agendas para poder efectuar entrevistas, con lo cual las vías de acceso quedaron abiertas y sin presentar conflicto alguno. Sin embargo, en mi interior, existían disyuntivas por redimir, dudas, cuestionamientos desde mí misma. Podría sintetizarlo en el enunciado que sigue:

1.4. Negociaciones para entrar, estando dentro.

¿Cómo negociar mi ingreso, si formaba parte de la institución? Por qué esto me provocaba temores...

En mi diario de campo:

“Sabía que al entrar al campo no vería nada. Sería tan conocido todo, que en mi mirada predominaría la ausencia ante lo desconocido. Pero como en la alegoría de la caverna de Platón, mi vista allí en la oscuridad de la “ceguera” por conocimiento y cotidianeidad en el escenario, se iría adaptando desde lo tan naturalmente frecuente hasta volverlo poco a poco desconocido, y desde allí, desde ese desconocimiento, poder entender y significar lo que percibiera, desde mi rol de investigadora cuestionarlo, interpelar lo desconocido...Ver esas formas y contornos, sujetos, voces, expresiones y contenidos que dieran cuenta de cómo se enseña y cómo se aprende...”

Estar dentro y solicitar permisos para *ingresar*, eran una aparente contradicción que perduró durante mi estancia en el campo, tuve dudas internas y muchas jornadas de reflexiones acerca de mi modo de proceder como investigadora, el hecho de cuidar, de no invadir territorios por ser parte integrante y sacar ventaja de esto, aún sin quererlo.

Pero como he señalado fueron dudas internas puesto que a los ojos de los demás, la claridad de la entrevista inicial ofició de contexto a mi trabajo en el campo y no ocasionó superposiciones de roles o cuestiones poco claras.

2. Qué constituye el caso.

Si bien ya estaba dentro del trabajo de investigación y en el campo, lo conocía y desconocía al mismo tiempo, pero esa ambivalencia fue útil y a la vez necesaria para tratar con los datos del caso, y sus evidencias. En esta etapa inicial, precisaba una orientación como investigadora en el campo de la educación, un modo de organizar mi tarea a través de un esquema investigador. Este instrumento fue el resultado de las primeras decisiones y elecciones al entrar al campo, no constituiría una organización inmodificable o rigurosa, sino todo lo contrario. Me permitiría estructurar los pasos iniciales en el escenario, otorgándome mayor precisión en la mirada-foco de la investigación, pero a la vez sería lo suficientemente flexible como para posibilitar revisiones o ampliaciones de lo planteado en esta primera etapa. Consideré que era necesario valirme de una herramienta flexible pero demarcadora de la acción en el campo. El esquema investigador fue el resultado de múltiples decisiones e interrogantes que debía resolver. ¿Qué componentes incluiría *mi* caso? ¿Cuáles serían sus límites? ¿Dónde ubicaría los bordes del foco, para acotar el marco de la selección? ¿Qué elementos consideraría valiosos para incluir en el análisis? ¿Cuáles serían dejados afuera y por qué? ¿Cómo estaría caracterizado globalmente?

2.1. Situar el escenario.

Decidí trabajar en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona y como expuse anteriormente, varios fueron los criterios a la hora de seleccionar un escenario de trabajo en la investigación, un espacio institucional que diera cuenta de lo que quería y pretendía observar, explorar y abocarme con detenimiento en mi investigación sobre cómo se están formando los docentes de primaria en la actualidad.

2.2. Un valor agregado.

Desde un principio consideré que iniciar una indagación, explorar y dar a conocer problemáticas desde el interior, es decir como parte integrante de dicha institución, era un rasgo muy positivo, difícil en las etapas de negociación inicial, pero valioso en el desarrollo total de la investigación. Con esto pretendo argumentar que al estar involucrada ética y profesionalmente con el lugar del caso, pretendía favorecer desde la investigación en curso, al mismo objetivo institucional de formar docentes. Desde mi parecer, podría ser atrevido investigar “desde adentro”, a partir de mi pertenencia como profesora de la institución que a la vez es objeto de la investigación de tesis, porque el compromiso es aún mayor que en organizaciones ajenas al lugar de trabajo y con permanencia acotada al tiempo que dure la investigación en el campo. Pero me interesaba asumir ese desafío y compromiso profesional, desde *adentro*.

2.3. Algunos criterios adoptados para elegir el escenario.

Requería acotar un escenario para la indagación del problema de tesis, la selección de un contexto relevante para el problema, en términos de Vallés (1999). Las decisiones en esta limitación y búsqueda del escenario, no son fruto de un solo criterio de demarcación, sino que obedecen a varios posicionamientos que considero relevantes señalar y explicitar. Los enumeraré no por un orden jerárquico, sino acorde a una perspectiva de tipo organizativa en la labor al estructurar el caso:

Criterio de accesibilidad al seleccionar la Facultad de Formación del Profesorado, porque se relaciona con una pauta de tipo pragmática, me garantizaba un traslado al campo en el mismo recinto en el que desarrollo mi tarea dentro de la Facultad, posibilitando múltiples visitas al campo. Facilitando mis observaciones de clases, los contactos varios con docentes y estudiantes que se establecieron durante el estudio y en la fase de revisión de lo recolectado, la accesibilidad era un criterio útil a los fines de la realización del trabajo de campo.

Conocimiento previo, se basa en el conocimiento anterior a la investigación a desarrollar en la tesis de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de

Barcelona. Como manifesté anteriormente, he transitado como profesora en las clases de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación y he compartido de ese modo espacios de trabajo con colegas y alumnado, esto constituía un valor para seleccionar la Facultad, era positivo en algún sentido, porque me daba datos por anticipado, y era desfavorable en otros. Lo aventurado, de existir, consistía en no poder transitar entre los dos roles de profesora y el de investigadora, de manera ética o bien diferenciada, cosa que en esta oportunidad no sucedió. En este punto subrayo lo positivo de esta elección, del conocimiento del medio en el que transcurre el trabajo de campo, ya que me ha aportado fluidez en el andar por el espacio, en reconocerlo y me proveyó de una cierta experiencia de cómo desenvolverse en él.

Criterio de representatividad, la composición del caso obedece a una selección previa por parte del investigador, me proponía generar un mínimo de representación del estudiantado involucrado en la formación de maestros y maestras de primaria, para ello garanticé una presencia en la selección de estudiantes de primero, segundo y tercer año de la misma. Posteriormente intenté plasmar en el caso la representación de las especialidades de maestro de primaria que comparten un tronco común, es decir, la especialidad de Educación Primaria, Lenguas Extranjeras, Educación Física, Educación Musical y Educación Especial. De este modo estarían presentes tanto las voces en mayor medida del estudiantado con relación a las especialidades escogidas en la formación de maestros como del profesorado que dicta clases en los tres años que dura la formación.

Criterio temporal institucional, esto refiere a la cronología en que se desarrolló el caso, demarcar un principio y fin en la recolección de datos, y para ello se hacía necesario también hacerlo a la luz de algún criterio. He optado por seguir el criterio institucional del curso escolar, es decir, la unicidad temporal corresponde con el inicio y fin del curso 2002-2003. Esto obedece a la necesidad de acotar el tiempo en función de la tarea pedagógica, el desarrollo de las actividades universitarias referidas a la docencia, como uno de los quehaceres de la Facultad es este hecho, objeto de mi indagación, de modo que era imprescindible tomar esta unidad de análisis como eje a través del cual discurre el problema.

Una vez explicitados los criterios en la elección de algunos de los componentes del escenario del caso, podría sintetizarlos de acuerdo con el cuadro que presento a continuación.

Cuadro N° 10: Criterios en la selección del escenario.²⁴

Criterios	Justificación
Accesibilidad	El hecho de seleccionar la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona me facilitaba las múltiples visitas y observaciones al campo.
Conocimiento previo	Favorecía mi recorrido por el espacio físico y por la cultura institucional.
Representación	El caso debía tener una representación del profesorado y del estudiantado que la conforman. Si bien no era lo único evidenciable en el caso, sí que constituían los sujetos de la misma. Garanticé un mínimo de integrantes de cada año de formación y de las especialidades escogidas. Inclusive se encuentra presente la voz de uno de los egresados de la carrera.
Temporal	El tiempo en el que transcurre mi caso estuvo demarcado por el calendario académico del curso universitario 2002-2003.

De manera que quedan aquí explicitados algunos de los criterios iniciales del lugar donde transcurre el caso y la justificación de su elección y de la necesidad de representación de los sujetos que en él intervienen. También constituyó, como señalé anteriormente, un elemento relevante en esta primera introducción al caso, aportar al escenario la peculiaridad de la situación socio-histórica en que transcurre y mi propio ingreso emocional al mismo. Los sujetos y la institución que la conforman en un escenario preciso, y dentro de él mi acción, y así delinear los contornos de la historia que hace a la Facultad de Formación del Profesorado.

²⁴ Basado en Vallés, *Técnicas cualitativas de investigación social*.1999.

3. Qué mirar en el escenario. Los componentes del caso.

Ubicada en el escenario donde transcurriría la investigación faltaba precisar qué miraría una vez instalada allí. Cómo exploraría ese territorio demarcado pero aún sin la perspectiva que sitúa la mirada sobre el escenario hasta convertirlo en campo a ser investigado. Como ya he manifestado en el Capítulo 2, consideré que trabajaría recolectando información y evidencias a través de:

- observaciones de clases.
- entrevistas:
 - a estudiantes,
 - al profesorado,
 - al coordinador del área de Tecnología,
 - al jefe de estudios de la carrera de magisterio.
- análisis de documentación, planes de clase, plan de la carrera,
- cuaderno de notas de campo.

Para dar cuenta de estas primeras decisiones que daban un paso más en dirección a la concreción del caso, pasaré a explicitar mi posición sobre dichas elecciones.

3.1. Cultivar la mirada en la observación de clases.

Entiendo el análisis de la clase desde una perspectiva compleja y dinámica, en palabras de Souto:

“Se intenta abarcar la complejidad sin reducir ni simplificar, buscando regularidades pero también diferenciando, distinguiendo, reconociendo rasgos singulares, idiosincrásicos de los fenómenos. No se trata de homogeneizar en una totalidad sino de dar cuenta del carácter multidimensional de la realidad y de los fenómeno estudiados.” (2000, 25).

En este caso, la observación participante en las clases de la Facultad de Formación del Profesorado, era un desafío importante en mi labor. Por una parte, el hecho de sentarme en el aula a observar clases en lugares donde en ocasiones había estado como profesora y descentrarme de tal rol, consistía un ejercicio que debía adquirir. Por otro, mi trabajo anterior como profesora de la asignatura de Prácticas de Magisterio en Argentina, constituían un antecedente a considerar en mi experiencia de observadora, puesto que había observado innumerables clases de alumnas realizando prácticas de Magisterio en escuelas, donde mi función era la de señalar los aspectos positivos y aspectos a mejorar de su labor de aprendiz en la docencia. Pero ese no era el objeto de mi trabajo como investigadora, este era un ejercicio nuevo, ya que el rol era otro y el foco estaba puesto en la formación inicial del profesorado en el marco del problema de una investigación a la que me había planteado indagar.

“Observar es darse cuenta de cómo nacen y se articulan los comportamientos de todos los participantes en una misma situación y de que tiene cada uno distintas representaciones de esa situación.” (Postic, y De Ketele, 1988, 22).

Darme cuenta, ese constituía el desafío de la mirada en la observación. Con respecto a la situación del observador u observadora, es interesante considerar el rol que se le adjudica al observador por parte de los observados, no solamente es el que él pretende actuar o decide interpretar para su investigación. En mi caso, este rol era diferente de acuerdo con la posición y mirada de los actores de la observación, de los profesores y profesoras, y de los estudiantes.

Para los estudiantes, mi rol se desarrollaba dentro de una gama de opciones que iban desde entender que me encontraba allí observando como estudiante de doctorado, en cuyo caso, era un mirada cómplice y hasta facilitadora de la información, (incluso esta postura se reflejó también en el transcurso de las entrevistas), pasando por los que se desentendían, no notaban prácticamente mi presencia en las clases, hasta los que me consideraban un par y ante mi reiterada presencia, terminaban incluyéndome en el grupo clase y solicitándome información de la tareas pendientes en la asignatura.

En el caso del profesorado, también había diferencias en cuanto a la percepción que tenían de mi presencia en las clases como observadora, algunos me consideraban en fase

de formación como profesora, entonces me explicaban el por qué de sus acciones o con una mirada hacia mí pretendían explicitar tal objetivo, otros, intentaban involucrarme en la actividad y estaban aquellos que al cabo de un rato parecían olvidar mi presencia.

Pero si he de describir un rasgo sobre otros; considero que en el proceso de observación de clases, ocurrió lo que Postic y De Ketele (1988), llaman “naturalización de la situación del observador”, la regularidad en la observación de las clases llevó a que mi presencia se volviera algo natural en cierto modo. Aunque el número de clases observadas en la misma asignatura nunca excedió a diez oportunidades, el grupo de estudiantes me consideró, en términos generales, como una persona más de las que transitaban los pasillos de la Facultad, un rostro conocido, o desapercibido, según el caso.

Era importante tener claro los objetivos por los cuales estaba allí, en la intimidad de “sus” clases, y los escribí en mi cuaderno de campo, con el fin de tenerlos más presentes en mi interior:

- observar la vida en las aulas,
- conocer las estrategias metodológicas que organizan la vida en las aulas,
- analizar las actividades que se plantean, como un posible cristalizador de posicionamientos didácticos,
- los supuestos pedagógicos que subyacen a tales propuestas,
- el modo en que se concibe al conocimiento presente o ausente en las clases,
- cómo los estudiantes se apropian de ese conocimiento,
- el tipo de comunicación que se establece en las clases,
- el rol de las tecnologías de la comunicación y la información en dichas clases,
- indicadores, si es que aparecen del contexto social en el que tiene lugar dicha clase,
- menciones o referencias a la infancia actual,
- estar abierta a los supuestos emergentes de la misma y poder transformarlos en partes constituyentes de mi investigación.

Como propósito general, imaginé y deseé que de algún modo “lo observado” volviera a las clases, poder plantear en mi tesis, propuestas que regresaran a sus fuentes originales, a los que le habían dado impulso y realidad a dichas prácticas para poder enriquecerla, tanto a los docentes como a sus estudiantes.

3.2. Las clases que observé.

Las clases constituyen uno de los ejes dinámicos por donde circula la formación de los futuros docentes. Es allí donde se ven en movimiento las acciones de docentes, estudiantes, y del conocimiento a construir o el construido. Entendiendo a las acciones de clase, como aquellas actividades formativas de tipo cognitivo, emocional y observable, que se evidencian en el marco de la clase presencial. Lo observable me llevaría a tomar evidencias de aquello “no observable” pero también presente en las clases.

Creí que en las clases emergerían interesantes puntos de análisis y reflexión de la formación inicial del profesorado, núcleo básico de interés en mi investigación.

Diversas investigaciones como la de Litwin²⁵ (donde se utiliza el análisis de clase para el estudio de la incorporación de las tecnologías en la enseñanza superior), daban cuenta de la validez de la clase como una de las evidencias a considerar en la investigación educativa. Litwin caracteriza a las clases como “verdaderos objetos de estudio en el marco de la buena enseñanza” y justamente serían considerados en mi investigación como uno de los objetos de estudio desde donde resultarían evidencias para poder entender a la formación del futuro profesorado de primaria. Entendía el acontecer dinámico de las aulas, como legítimos puntos de objetivación de la práctica. (Diker y Terigi, 2003).

Las asignaturas seleccionadas para la búsqueda de datos empíricos corresponden al plan de estudios de la carrera de maestro y maestra de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado. A la luz de las asignaturas emergería la formación inicial en sentido amplio, es decir, si bien tenía que elegir unas asignaturas por sobre otras, éstas

²⁵ "El impacto de las tecnologías en las configuraciones didácticas de la enseñanza universitaria y en el marco de una nueva agenda para la didáctica". Programación científica 1998-2000. Subsidio UBACYT.

constituirían puertas de acceso al problema planteado de cómo entender la formación inicial. No las considero de manera aislada sino como parte de un entramado mayor que es el foco real de la investigación. Los estudiantes al hablar de las asignaturas ponen en un ejemplo concreto y particular perteneciente a una realidad mayor, hablan de su formación inicial a través de las asignaturas, actúan y ponen en práctica la formación en determinadas clases que fueron objeto del estudio.

Los docentes al pronunciarse a través de sus propias asignaturas y saberes disciplinares, lo hacen dando particularidad a una realidad mayor, la formación que brinda la Facultad a los estudiantes. En sus clases, ponen en prácticas su discurso.

He seleccionado:

- Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTAE).

Consideré que esta asignatura me permitiría observar en forma directa qué prácticas se están llevando a cabo en la formación del profesorado en relación con las tecnologías de la información y la comunicación. Qué concepciones subyacen a su enseñanza y a su aprendizaje. El departamento vinculante es el Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE). Es una asignatura de carácter obligatorio que corresponde al primer año de la carrera, con 4,5 créditos. De los cuales 3 son créditos teóricos y 1,5 son créditos prácticos. Se cursa en el primer semestre de la carrera de maestro de primaria. Su desarrollo transcurre en dos clases semanales, básicamente en dos espacios, una sala de ordenadores y otra clase en un aula común. Constituye una asignatura compartida entre las especialidades de Magisterio dentro de la Facultad de Formación del Profesorado. (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical y Lenguas Extranjeras)

- Didáctica General II.

La Didáctica es el eje vertebrador de la formación profesional docente, en este caso de la formación de maestros de primaria. La Didáctica la concibo como saber específico del accionar docente. Esta asignatura constituye el punto terminal formativo respecto al campo de la Didáctica en el plan de la carrera, ya que para cursar esta asignatura debieron cumplimentar la anterior (Didáctica general I). No existe otra asignatura que

de cuenta de la didáctica entendida en sí misma, en el trayecto formativo establecido por el currículo. Se trata de una asignatura compartida entre las especialidades dentro de la carrera de maestro de la Facultad de Formación del Profesorado. (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical y Lenguas Extranjeras) y corresponde al tercer semestre dentro del plan de la carrera. El departamento vinculante es el Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE). Es una asignatura de tipo troncal que corresponde al segundo año de la carrera, con 4,5 créditos. De los cuales 3 son créditos teóricos y 1,5 prácticos.

- Creación y evaluación de recursos multimedia y en línea (CARMEL).

Esta asignatura fue seleccionada porque da cuenta de varias particularidades que la hacen significativa. Es de carácter optativo, (es decir, no es obligación hacerla para cursar y finalizar la carrera, de manera que los estudiantes que la cursaran en mayor o menor medida significa que es porque eligieron hacerlo así), y esto es interesante a la hora de conocer cuáles son esas motivaciones, sobre todo porque son una parte del alumnado que ya ha cursado la asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (NTAE) en su primer año. Por otra parte, convoca al alumnado de segundo y tercer año de magisterio, considerando también el interés para el análisis poder cubrir una muestra que incluya ambos años. Otorga 6 créditos y en relación al departamento vinculante es el Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE).

De esta manera, tomaría dos asignaturas de carácter obligatorio en la formación correspondientes al primero y segundo año de la carrera. Y una tercera asignatura, de carácter optativo y en directa relación con el problema de tesis. Así habría una representación en la muestra de los tres años del plan de la carrera de Maestro de Primaria. Que resulta atractiva para conocer las concepciones que traían los alumnos con respecto a su propia formación y la que han ido construyendo a lo largo de su paso por la carrera, entre otras cosas.

Si embargo, para completar el caso, consideré que debía seleccionar una asignatura de las didácticas específicas, para ver de este modo cómo se desarrollaban los aspectos

didácticos en un área de conocimiento concreto y si existía vinculación con el resto de la formación, por ejemplo en materia de tecnología educativa.

Para ello seleccioné:

- Ciencias Naturales y su Didáctica.

Esta es una asignatura obligatoria de 7,5 créditos. De los cuales 5 son créditos teóricos y 2,5 créditos prácticos. El departamento vinculante es el de Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Matemática. Corresponde al tercer semestre dentro del plan de la carrera. Es importante resaltar que podría haber sido seleccionada cualquier otra asignatura destinada a una didáctica específica, pero me interesaba ver qué ocurría allí, no solamente referirme y explorar en torno al área de sociales o humanidades, un poco como contrapartida a un componente supuestamente más orientado hacia las humanidades en las que inscribía las otras asignaturas. Una pequeña ventana por donde mirar la formación en lo referido a las ciencias exactas.

También la particularidad de la selección de asignaturas que componen el caso da cuenta de diferentes escenarios donde transcurre la acción formativa, en las clases comunes, en las de ordenadores y el laboratorio de Geología.

Las áreas de la indagación a través de esta selección quedaban claramente nucleadas a través focos de los campos de saber referidos a la Didáctica y a la de Tecnología educativa.

3.3. Las palabras en sus voces.

Las entrevistas constituían una fuente de información igualmente viva, como las clases, pero con la intimidad necesaria para conocer con un grado mayor de profundidad a los actores de ellas, es decir, profesorado y alumnado.

Durante el segundo año de doctorado, a través de una de las investigaciones tutorizada por el Dr. Jordi Quintana Albalat, había realizado una pequeña indagación sobre el programa de Informática Educativa de Cataluña (PIE), trabajo desarrollado a través de entrevistas a los coordinadores de dicho plan. Esto me permitió un conocimiento

experimental previo muy provechoso sobre esta modalidad de recolección de datos, como es la entrevista, tanto desde la perspectiva a asumir como entrevistadora como de las posiciones frecuentes por parte de los entrevistados.

De manera que, consideré la recolección de datos por medio de entrevistas, como una de las más pertinentes a los fines de esta investigación porque me permitía un contacto estrecho con los interlocutores y actores, en algunos casos en su escenario de acción habitual. Las voces, percepciones y sentimientos de ellos eran valiosísimos testimonios para considerar en mi caso, entendiéndolo como experiencia compartida entre personas. La persona, como narradora de su propio pensamiento, de su vivencia y de su sentir no podía quedar al margen de mi investigación *con* y *sobre* futuros docentes. Implicaba considerar el hecho educativo, y al personal a cargo de la enseñanza como seres históricos, emocionales y ricos en experiencia vital para dar cuerpo a la investigación.

Si bien las entrevistas no estuvieron estructuradas previamente, como he indicado con anterioridad, había una guía que servía de indicador de los temas que consideré importantes que se trataran, dicha orientación, de carácter versátil y mejorada luego de cada entrevista que realizaba, se adjunta en el Anexo 1. Es decir, preguntas o temas que deben ser abordados en el transcurso de la misma. Los temas a tratar giraron entorno a las dimensiones principales en los que quedó estructurado el problema: la formación inicial, las modalidades de uso de las TIC, las representaciones de infancia y las problemáticas de la sociedad actual.

Luego de efectuar cada entrevista, realizaba anotaciones con las primeras impresiones que me habían surgido de la situación y de la entrevista, a modo de cuaderno de campo, para que a pesar de transcurrido el tiempo, cuando hiciera la transcripción y análisis en profundidad de las mismas, estuvieran presentes los componentes implícitos a la palabra que dicha entrevista me había proporcionado. También un ejercicio que he realizado, es anexas una hoja a cada documento de transcripción de las entrevistas, con los conceptos, que habían sido abordados y que estimaba claves luego del vaciado de las mismas.

Un importante aprendizaje sobre la situación de entrevista, constituyó para mí, el posicionamiento frecuente que realizaban los entrevistados como interlocutores no sólo de la experiencia personal que narraban, sino de la peculiaridad de esa acción dentro de Cataluña, haciendo referencias directas e indirectas a mi origen argentino. Es decir, no

como investigadora o doctoranda en búsqueda de información, sino como profesora argentina que está haciendo un doctorado aquí, como si implícitamente yo estuviera cotejando con otra realidad, geográficamente hablando. Este dato, no es menor, por que ha de ser considerado en el análisis de las respuestas.

También el aprendizaje sobre la técnica en sí. La importancia de no censurar, y en ocasiones sostener con la mirada o con un gesto, lo que resultaba conflictivo de narrar fueron aportes y experiencias ricas en mi propio camino como investigadora. Del mismo modo constituyó un aprendizaje situacional el hecho de no emitir juicios en modo alguno o valoraciones sobre las respuestas dadas por los interlocutores, intenté manifestarlo tanto verbal como no verbalmente en el transcurso de las entrevistas. Otro elemento que cobró importancia, para atenuar la ansiedad de tipo evaluativa que generan las entrevistas en los consultados, fue el hecho de comenzar con mi presentación sobre los objetivos de la entrevista, esto facilitaba la fluidez de los interlocutores en el inicio de las mismas, que generalmente cobraban un ritmo y “naturalidad” mayor, en el promedio de tiempo y finales de la misma.

“En la entrevista se efectúa un intercambio de comunicación cruzada, a través de la cual el entrevistador transmite interés, motivación, confianza, garantía y el entrevistado devuelve, a cambio, información personal en forma de descripción, interpretación y evaluación” (Bartolomé, 1999, 4).

Como complemento a las entrevistas, recurrí a un pequeño diario, como señalé anteriormente, que confeccionaba en el momento inmediato posterior de la entrevista, volcando mis propias sensaciones y opiniones.

3.4. Mi propia voz.

Mi voz está presente en las entrevistas, en los relatos, en mi pensamiento, en las conversaciones formales e informales que dieron sonido, sentimiento, reflexión y sentido al trabajo. Creo que no estaría incluyendo todas las opiniones, perspectivas y tendencias valorativas presentes en las voces de los que constituyen la investigación si no explicito aquí que mi voz está entre las voces de los sujetos que dan sonido a la

misma, una voz más, diferenciada del resto, pero que se suma al relato del caso desde su singularidad. Estoy entre las voces. A través de mi voz doy cuerpo a las entrevistas de los sujetos.

“En ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas de sí mismas. Esto no quiere decir que se trate de autoindulgencia, sino que es principalmente por medio de uno mismo como se llega a conocer el mundo.” (Woods, 1996, 15).

Intentaría conocer el mundo donde transcurre la formación a través de mi propia voz y perspectiva de la investigación. Para describir mi concepción como investigadora dentro de la investigación me valdré de las palabras de Alonso (1992):

“Concebía la figura del investigador como una persona: que centra su preocupación en informar con precisión más que en la generalización; que antepone el descubrimiento a la verificación; que interactúa con los participantes en su propio lenguaje y en sus propias palabras; que concibe la investigación como producto inacabado, sin final; y que se preocupa por la incidencia que su trabajo pueda tener en la práctica.” (Alonso, 1992, 62).

Pero no todo en la investigación estaba decidido y concebido con antelación, desde la teoría tenía un posicionamiento y una perspectiva de trabajo, pero era en el acto mismo donde se conjugan en un mismo punto, lo teóricamente asumido y lo vivencial. Mi rol no escapaba a tal encrucijada, de modo que aunque tenía en claro cómo actuar, al estar en el escenario mismo de la investigación, surgieron otras cuestiones no previstas, desde emociones, dudas, replanteos o pensamientos como ejemplo manifiesto de mi voz presente en el cuaderno de campo, presento lo siguiente:

Cuaderno de campo, 29/11/2002, estando en una clase de Didáctica II:

“Se me ocurren algunas tipologías que servirían para analizar mi vínculo como investigadora con respecto a las actitudes de los estudiantes conmigo:”

- *conducta solidaria, cuando tratan de incluirme en el momento que realizan sus trabajos grupales.*

- *manifestación de sorpresa, cuando no saben por qué me ubico al final de las filas de las sillas del aula, sola, en un rincón de la clase.*

- *especial cuidado e intención de no darme la espalda en el transcurso de las clases.*

- *confusión con una alumna más de Pedagogía y me preguntan asuntos relativos al devenir de la asignatura.*

En todos los casos, demuestran una especie de compañerismo y solidaridad, presente en el gesto, en la mirada y en la palabra que me brindan. Esto me conmueve.”

3.5. Los papeles también hablan.

Los papeles también me contarían cosas, la palabra escrita presente en los documentos que constituirían el caso tenía una particularidad que era hacerla visible y concreta ante mis ojos como investigadora. No podía dejar de recurrir a las letras impresas como instrumento de recogida de información puesto que me proporcionaría datos para tener presentes en mi caso.

Las características de los documentos escritos hacían que a la hora de indagar en la realidad pudiera tener aristas positivas y negativas. Lo positivo, era el grado de claridad o no del material para poder analizar lo que ya está escrito y plasmado en un papel. La letra escrita, si es sobre papel impreso, resulta inmodificable.

Estos datos que buscaría por ejemplo en el plan de la carrera de maestros y maestras de primaria, eran información acotada pero muy precisa para analizar. Suponía que de allí sacaría datos del perfil del egresado de la Universitat de Barcelona, de la conceptualización epistemológica del saber, del modo de enseñar, de las metas y objetivos de aquello por enseñar y quizás del modo en que se organizaría.

Lo negativo del análisis de documentos, es que podrían tornarse en “letra muerta”, es decir, que no diera cuenta de la realidad observable, o sí. Y también que no habría posibilidad para la repregunta o la duda a resolver con un interlocutor presencial.

Las palabras enmarcadas en el papel quedaban sujetas a un tiempo y espacio de escritura determinado, que podía ser otro, y quizás lejano al momento de la clase.

Otras de las fuentes escritas eran los planes de clase realizados por parte del profesorado, acceder a ellos, en el caso de que pudiera, me posibilitaría no solamente una fuente de información más a lo observado, sino la posibilidad de contrastar lo visto y oído con lo escuchado, como aproximación primera de la realidad.

Los trabajos realizados por parte de los estudiantes, en el transcurso de una clase o con entrega posterior, daban cuenta de la globalidad que me interesaba registrar en la medida de lo posible, no quedarme con una secuencia, sino con la mayor parte del proceso, para esto necesitaba esta evidencia tangible, como producto quizás, de la producción individual o grupal de las clases y el cursado de las asignaturas seleccionadas.

El cuadro que presento a continuación cumple la función a modo de cierre de este punto, dejar reseñado las concreciones que dieron cuenta de cada uno de los apartados anteriores, la cantidad y especificidad de documentos analizados, clases observadas y entrevistas realizadas.

Cuadro N° 11: Recogida de información en el trabajo de campo.

ANÁLISIS DE DOCUMENTACIÓN		
INSTITUCIONALES	Plan de estudios.	1
	Presentación de la carrera de Maestro de Primaria en la página web.	1
	Presentación de la carrera en el libro entregado con la matriculación.	1
ASIGNATURAS	NTAE	
	Programas oficial de la asignatura.	1
	Trabajos estudiantes.	11
	Síntesis de la asignatura NTAE.	5
	Didáctica II	
	Programa de la asignatura: Didáctica I.	1
	Programa de la asignatura: Didáctica General II.	1
	Documentos de trabajo en clases.	7
	Prácticas.	1
	CARMEL Creación y evaluación de recursos multimedia y en línea.	
	Programa de la asignatura.	1
	Material brindado por el profesor: fichas de alumnos.	15
	Ciencias Naturales y su Didáctica	
	Programa de la asignatura.	1
	Documentos de trabajo en clases.	1
	Examen.	1
	Planificación del profesor/a.	1
	Evaluaciones –Examen.	1
	Planilla final con la totalidad de notas finales de los alumnos.	1
	Trabajos de alumnos de tipo grupal.	1
TOTAL		54

ENTREVISTAS REALIZADAS		
PROFESORADO	Coordinador del área de Tecnología Educativa.	1
	Profesorado de cada una de las asignaturas:	
	CARMEL	1
	NTAE	2
	Didáctica II	1
	Didáctica de las Ciencias Naturales	1
	Jefe de estudios Especialidad de Primaria	1
TOTAL		7
ESTUDIANTES	Lenguas Extranjeras	1
	Educación Física	1
	Educación Primaria	5
	Educación Especial	1
	Estudiante que ha finalizado la carrera recientemente.	1
TOTAL		9

OBSERVACIONES DIRECTAS	
	Clases de cada una de las asignaturas.
	Didáctica General II. Segundo año .Obligatoria: 5
	Didáctica de las Ciencias Naturales. Segundo año. Obligatoria 2
	NTAE. Primer año. Obligatoria. 9
	CARMEL. Optativa. Segundo y tercer año. 6
TOTAL	22

Documentación analizada	54
Entrevistas realizadas	16
Clases observadas	22
TOTAL	92

Pero como señalé desde un inicio en este informe de lo realizado y los compromisos asumidos, la aproximación numérica al caso, constituía una de las caras de la realidad investigada, el que sigue es un relato donde los datos comienzan a moverse y perfilar cualitativamente la escena de la investigación.



A partir de lo expuesto en el capítulo, que narra el ingreso al campo y las vivencias transcurridas en el escenario de la investigación, es que surgieron en mi interior, curiosidades, y dejaron tras de sí, innumerables huellas que indicaron rumbos factibles de análisis. A partir de mi mirada investigadora sobre las escenas transcurridas en el campo y de mi propia consideración como sujeto del caso. Las asignaturas seleccionadas dieron claridad y acotaron los significados al accionar dentro del tiempo y el encuadre de la escena formativa en la universidad. Los dinámicos segmentos de información precisa que constituyen las clases, las entrevistas y los documentos compusieron un caso único, susceptible de ser analizado e interpretado. En el capítulo siguiente *la voz* tiene un lugar de privilegio entre las evidencias, será el análisis de las entrevistas el primer bosquejo en la pintura analítica del caso.

Capítulo 7: Contextos, prácticas y voces en el campo.

*Algo me han dicho
la tarde y la montaña.
Ya lo he perdido.*
J. L. Borges

En este capítulo, que corresponde al estudio de caso, se focaliza en la etapa que tuvo lugar en el proceso de reconstrucción del mismo. Establece un vértice en el desarrollo de la investigación, un punto de inflexión en mi tratamiento como investigadora en el campo, con las personas, informaciones y datos, es decir, esta fase constituye la salida del campo y la reconstrucción de evidencias en la búsqueda de significados a partir de lo recogido en él. Para organizar esta secuencia, fue necesario asumir una serie de definiciones que denomino *criterios de organización del caso*. En este Capítulo 7 desarrollo *dos* de los *tres* criterios iniciales asumidos como válidos en la estructura analítica. El primero, lo constituye la organización de los datos a través de los discursos y de las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden. El segundo criterio pretende organizar las evidencias resultantes de las entrevistas en las voces de los sujetos del caso y nuclear sus apreciaciones en torno a las dimensiones del problema. Como anticipación en la lectura, explico que el tercer criterio de organización, corresponde a entender las prácticas formativas desde las clases y documentos de trabajo, pero será desarrollado en el capítulo siguiente.

Es en este capítulo donde planteo una suerte de navegación por los discursos de los sujetos que dan vida y ponen sus palabras a la construcción del caso. El intento de captar a través de una escucha atenta, sus expresiones, sus intenciones, opiniones, y gestos. Pretendo delinear un recorrido partiendo de mis interrogantes iniciales, expresados en las dimensiones que operaron como una suerte de vectores con doble extremo del problema de tesis, puesto que atraviesan el caso hacia las voces de las personas y vuelven hacia el esquema de la investigación enriqueciéndola, dibujando en su andar un viaje de ida y vuelta. Por lo tanto, el Capítulo 7 ofrece como nudo central en su argumento, el relato pormenorizado de las evidencias halladas en las entrevistas para las dimensiones de Sociedad actual, Infancia, Formación inicial, TIC y Conocimiento, posteriormente y a modo de cierre del mismo, se presenta la matriz resultante de todas

las categorías y subcategorías implicadas en las dimensiones de análisis en relación a las *voces* del caso.

1. Hora de salir.

Parecía que la etapa de salida del escenario de la investigación era una de las más complejas, tenía una percepción de temor, la sensación de olvidarme de algo me invadía, la duda abierta a dejar algún indicio importante por el camino de recogida de evidencias...

A pesar de las rondas deliberativas permanentes de mi accionar en el campo como componente del trabajo de análisis, era consciente del hecho que dejar de asistir a clases, y cerrar la etapa de las entrevistas realizadas marcaba de algún modo el cierre de un ciclo. No constituía un cierre hermético en el análisis, sino que podía ser revisado o cuestionado por mí misma cuando lo considerase oportuno, inclusive, mantenía canales abiertos de comunicación con los sujetos entrevistados, los que habían prestado sus voces y sentires a mi investigación, pero ahora el planteo era otro, era mi voz interior con la de ellos. Mis decisiones cobraban mayor fuerza y ya no planificaba lo que iba a registrar por escrito o preguntar o el modo en que me iba a presentar tanto en las clases como en las entrevistas, el paso ahora consistía en organizar lo visto, darle sentido, significar un orden relativo entre las partes de este todo que constituían el caso. ¿Cómo lograrlo? ¿De qué modo ser fiel a lo observado y escuchado? Esos interrogantes rondaron sobre versiones disímiles de cómo abordar el caso, hasta encontrar un modo de trabajo y a la vez seguir reflexionando al salir del escenario sobre lo explorado en el campo.

2. Primer criterio de organización de los datos: los discursos y las prácticas de los que enseñan y aprenden.

Una y otra vez circulaban en mi interior diferentes modalidades para organizar el caso. Tenía ante mi mesa de trabajo, innumerables evidencias recogidas en el transcurso del trabajo de campo, pero se hacía necesario otorgarles un sentido, como señalé

anteriormente, en primer lugar, organizativo y luego analítico, en función del problema de la investigación. Una opción era abordar ambas etapas, la organizativa y la analítica independientemente acorde a las diferentes fuentes de información. Las entrevistas a docentes y estudiantes, las observaciones de clases y los documentos recogidos, cada uno por su lado. Si bien era un criterio de los posibles de asumir y que presentaba claridad desde el proceder analítico, consideré que de este modo la realidad quedaría más parcializada aún, y mi pretensión era lograr una reconstrucción “del caso” no de las fuentes de acceso al mismo.

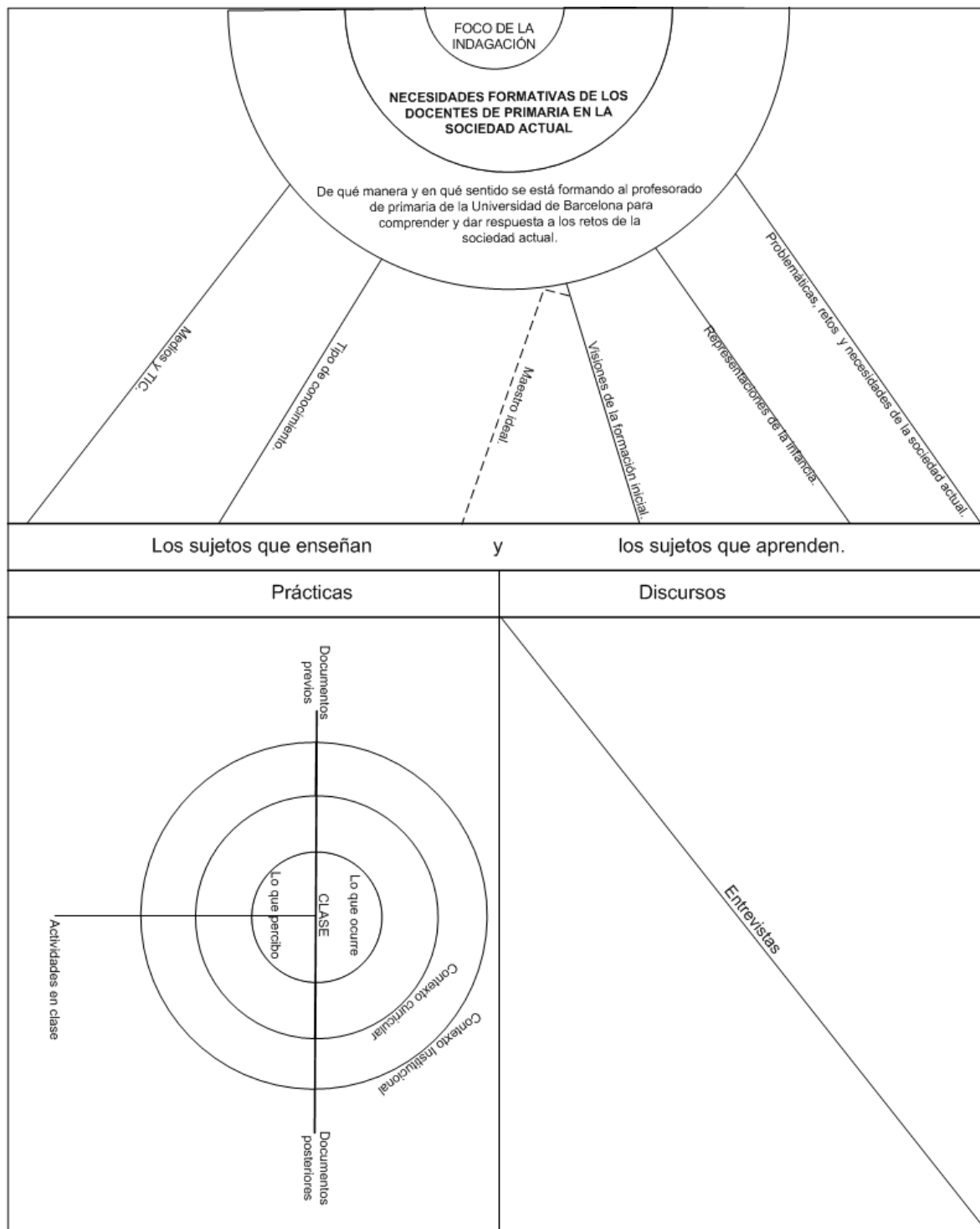
Pero,

“No era mi objetivo presentar abstracciones de la vida cotidiana del centro, mutilar de entrada al conocimiento, simplificar lo complejo (...).” (Alonso, 1992, 61).

Las posturas se iban decantando, las propuestas desde mí, se concentraban básicamente en lo que decían y lo que actuaban los sujetos que daban acto, palabra y significado al estudio. Lo que decían y lo que hacían los estudiantes. Lo que decían y hacían los docentes. Era un modo, una decisión, y sin duda podía darme o quitarme posibilidades de enriquecer el análisis, pero me decidí a organizar mis evidencias de este modo. Desde los discursos y las prácticas que formaban el estudio de caso. Dentro de los discursos, he ubicado las entrevistas realizadas al profesorado al frente de las clases, al del Coordinador del Área de Tecnología, a los estudiantes, y al Jefe de Estudios.

Dentro de las prácticas, he agrupado lo que constituyeron las observaciones de las clases, y la documentación recogida. Para graficar el modo en que procedí a darle organización al caso presento la siguiente figura.

Gráfico N° 3: Problema, dimensiones y criterios de organización para el análisis del caso.



El foco de análisis de las prácticas se centraba en las clases. Entender la clase como uno de los ejes principales del caso, me obligaba de algún modo a precisar mi concepción de

la misma e indicar el por qué de su importancia como núcleo de análisis de las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden, que coincide también con lo expuesto por Souto (1997) cuando refiere a la clase escolar:

“Toma al acto de enseñanza, el acto pedagógico en el ámbito más habitual de concreción. Allí es donde los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto, el aprender se provoca y genera. Los procesos se realizan en espacio y tiempo compartidos, pasan al acto, a la producción, devienen. En la clase escolar se manifiesta el acto pedagógico en formas diversas de concreción. Permite comprender los sucesos en su significatividad social, humana, real; con sentido y contenido social.” (Souto, 1997, 119).

Comprender la clase en conexión e interacción con lo que la rodea, poder situarla desde movimientos diversos, entenderla, significaba poder comprender cómo lo social y lo institucional constituyen dimensiones que la atraviesan construyendo su trama pedagógica. Para poder dotar de sentido a la misma, conjuntamente con la documentación recogida durante el trabajo de campo, he diferenciado entre los documentos de tipo institucional, los de tipo curricular y los que tienen lugar en función de la clase misma. De éstos últimos, he considerado los documentos y trabajos escritos previos a la clase, (como es el caso por ejemplo de las planificaciones de docentes), los que se realizan durante la clase, (es el caso de los trabajos escritos que allí tiene lugar) y los posteriores a la misma, es decir, algunos exámenes que se administraron con posterioridad a una serie de contenidos trabajados y trabajos prácticos de tipo evaluativo.

Las dimensiones que se desprenden del problema tienen como intención atravesar las prácticas y los discursos, intentando analizar el caso a través de las mismas. Establecieron *puertas de entrada* a las evidencias aportadas en el caso.

De este modo, las dimensiones constituyeron una suerte de instrumento de navegación que me permitía deslizarme por sobre las evidencias para otorgarles un sentido en el marco de los intereses de la investigación. Tenía presente en mi interior, la apreciación

constante de mi directora de tesis, aquella que me recordaba que *“el problema debía acompañarme a todos lados”* donde transcurriera mi trabajo de campo, desde el escenario mismo hasta la mesa de trabajo con los testimonios expuestos sobre ella.

En este proceso de aproximación al caso, en este intento de reconstruirlo, adoptando el criterio de dividirlo en un primer momento en las prácticas y los discursos, tenía ante mí una serie de “discursos” en voces de sujetos: las siete entrevistas realizadas al profesorado y la nueve realizadas a los estudiantes, en torno a los temas planteados en el guión de la misma.

Las palabras expresadas en las voces de los sujetos que componen el caso, es una de las fuentes esenciales para analizar el problema de tesis. Por este motivo, es que las entrevistas merecen un espacio fundamental en mi recorrido por el campo, las opiniones se convirtieron en evidencias tanto de las percepciones, opiniones, pareceres, creencias que tenían los estudiantes y los docentes sobre la formación inicial. También de las representaciones de la infancia que expresaron, del saber circulante y construido, de cómo concebían a las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el marco de la sociedad actual.

Antes de pasar al análisis de las entrevistas, supuse importante dejar un espacio para describir sintéticamente el proceso de selección y perfil de las personas implicadas.

3. Los sujetos que dan voz a la investigación. Perfil de los entrevistados.

A continuación distingo las voces de estudiantes y de docentes intentando dar parámetros elementales desde dónde posicionar a los actores del caso.

3.1. Los sujetos que aprenden.

El perfil de los estudiantes entrevistados es el resultado de múltiples informaciones que pude recabar sobre las personas que finalmente constituyeron los sujetos del caso.

Como se verá a continuación, no hay un perfil buscado y homogéneo de todo el grupo, evidentemente son seres diferentes y con intereses particulares que volcaron en el transcurso de las entrevistas. En esta descripción hay personas de las que pude aportar más información que otra o que he podido rescatar percepciones personales tanto en el

aula como durante la entrevista y comparto en las páginas del Anexo 1. En cambio, de otras personas no aportó la misma información. Pero aunque no sean datos continuos, he preferido contribuir al perfil de cada uno con la mayor cantidad de aportaciones posibles. A modo de ejemplo, en el caso específico de los estudiantes, considero que la edad es un factor importante, sobre todo porque en el grupo de estudiantes que conforman el caso hay edades que oscilan entre los 19 y los 39 años. Otro dato a considerar, es el año de estudio de la carrera en que están cursando. Si tienen una visión que corresponde con los inicios de la misma o, si ya están en una etapa media o bien si se encuentran en la etapa de finalización de los estudios de magisterio.

En algunos casos, en el transcurso de la entrevista, comentan el por qué de la elección de la carrera de maestro, y he considerado valioso testimoniar estas apreciaciones, porque de esas motivaciones iniciales, surgen los implícitos previos de lo que esperan en la formación inicial, entre otras valoraciones que se desprenden de las mismas.

La elección de los entrevistados, es otra de las cuestiones de la que quisiera dejar constancia, el proceso mediante el cual llegué a elegir quienes serían los sujetos de la investigación. Algunos, surgen por mi propia valoración, de lo que fui percibiendo en el aula durante el período de observación de las clases, en otras ocasiones, pregunto a los docentes a cargo su opinión, o que me ayuden a decidir a quién puedo entrevistar.

La mayoría de los estudiantes a los que solicité realizar una entrevista se mostraron entusiasmados y se ofrecieron a encontrar un tiempo para poder desarrollarlas.

La totalidad de las entrevistas las he realizado en el ámbito de la Facultad de Formación del Profesorado, algunas en el bar, otras en la biblioteca, otras en la sala de tutorías. La predisposición fue muy buena en todos los casos. Una vez realizada la entrevista y cuando hube procedido a su transcripción, las enviaba por correo electrónico a los entrevistados para que me dieran su visto bueno.

Cabe aclarar, que algunos de los entrevistados optaron por la lengua catalana para realizar la entrevista, y para mí no constituyó obstáculo alguno, sólo que en la transcripción, realicé una traducción al castellano y pedí que comprobaran si había cometido algún error en la expresión de sus ideas, procurando ser lo más rigurosa y fiel posible con las impresiones vertidas. No manifestaron ningún inconveniente o reparo y los entrevistados se mostraron satisfechos con las transcripciones realizadas.

3.2. Los sujetos que enseñan.

Dentro del grupo de docentes, la predisposición para participar en las entrevistas fue muy buena, inmediatamente buscamos el modo de acordar un horario para poder realizarla. Los educadores que componen el caso fueron seleccionados por estar a cargo de la asignatura que me interesaba incluir, o por ejercer un cargo específico, tal es el caso del coordinador del área de Tecnología o el jefe de estudios de la carrera de Maestro de primaria. Ninguno de los docentes manifestó disconformidad por grabar la entrevista y con todos ellos acordé que una vez realizada la transcripción se las enviaría mediante el correo electrónico para que constatasen si sus ideas habían sido expresadas correctamente en el escrito y en el idioma redactado.

Es de mencionar, que solamente una de las docentes me solicitó en la entrevista una devolución de tipo pedagógica de lo observado, aclarándome que si al observar sus clases o analizar sus documentos de trabajo encontraba algo que pudiera mejorarse, que se lo hiciera saber porque le interesaba conocer mi apreciación, aunque no constituía mi rol ni mi intención, lo consideré un hecho para mencionar en este apartado como matiz que compone el cuadro de los docentes seleccionados.

3.3. Proceso de análisis de entrevistas.

Para poder organizar el tratamiento de las entrevistas, opté por el siguiente procedimiento: una vez concluidas, efectuaba la transcripción de las mismas de manera lo más inmediata posible, luego procedía a leerlas en más de una oportunidad, para dejar constancia de los elementos paraverbales (los gestos del entrevistado, la mirada, la intención corporal que acompañaba las palabras etc.) tanto como de los elementos paralingüísticos (el énfasis, los silencios el tono de las expresiones, si eran de duda, de irritación, etc.) que en ella existían, luego el paso siguiente consistía en enviar los documentos con la narración de las transcripciones por correo electrónico a sus interlocutores para acordar su consentimiento sobre la literalidad en las ideas y posteriormente ir señalando:

- a) Aspectos comunes.

- b) Cuestiones que llamaban mi atención, por el motivo que fuera, bien por la respuesta dada, o por la ausencia de la misma.
- c) Vincular lo leído acorde a las relaciones que yo pudiera establecer con mi bagaje teórico.

En esta instancia del análisis, contaba a mi lado con las anotaciones primeras que había realizado, las más espontáneas, que figuraban en mi cuaderno de campo y allí comentaba las impresiones inmediatas que el contacto con la persona entrevistada, me había causado, por ejemplo luego de entrevistar a una alumna de segundo curso narro en mi cuaderno:

“La entrevista a N la realizo en la biblioteca, percibo que es una alumna que conoce bien este espacio de trabajo porque se maneja con soltura y me conduce prácticamente ella misma a las salas de estudio donde realizaremos la entrevista, sin necesidad de preguntar a las empleadas de recepción. La primera impresión que me causa coincide con su propia presentación. “Sóc una noia de poble”, es cierto que parece una chica de pueblo, (no le atribuyo a esto una connotación negativa, sólo intento ser descriptiva) me da la impresión de que es aplicada y con ganas de trabajar aunque luego de la entrevista percibo en ella que pareciera que tiene una mirada lejana sobre la infancia de hoy en día...”

Estos comentarios me ayudaron a configurar una reseña de los perfiles de los sujetos (Anexo1) que participaron en la investigación, y volver a situarme *frente a las personas* aún cuando estaba frente a papeles que narraban entrevistas realizadas entre dos sujetos, en un lugar y tiempo determinado. Mi propia voz en estos relatos contribuyó a reconstruir sus voces y sobre todo a tornar a situarme como investigadora, en lo que pensaba y sentía en el momento de la entrevista, esto ayudaría mucho en la interpretación de los datos.

3.4. Organizar las entrevistas.

Realicé un primer ordenamiento de cada una de las entrevistas en función de las cinco dimensiones que había planteado para el análisis del problema: La caracterización de la sociedad actual, el tipo de conocimiento presente en la formación, las evocaciones de infancia, las visiones que surgen en torno a la formación inicial, a los medios y recursos en el aula, diferenciando dentro de este campo a las tecnologías de la información y la comunicación.

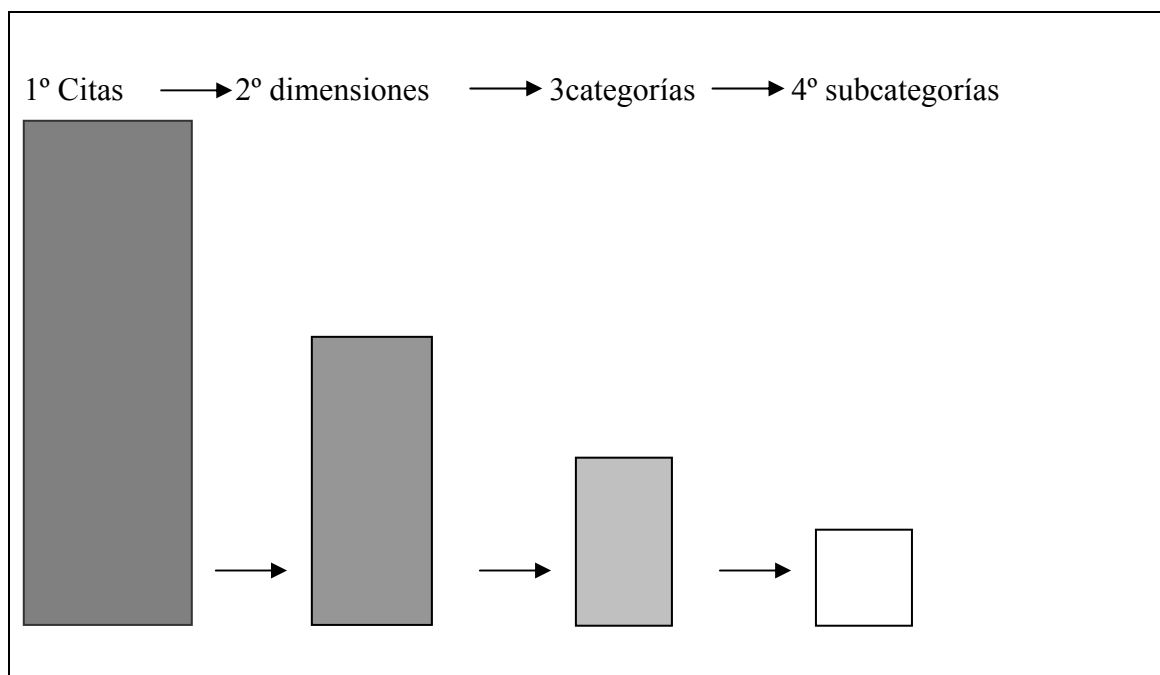
“Los datos son segmentados, es decir, divididos en unidades relevantes y significativas de manera que la conexión con el todo se mantiene.” (Tesch, 1990, 95-96 en Sandín 2003, 11).

Qué *dicen* docentes y estudiantes cuando hablan de cada uno de estos ítems. El intento era *escuchar en sus respuestas a las dimensiones de análisis* u otras cuestiones que de hecho fueron emergiendo. En función de lo expuesto por los sujetos, es que convertí el texto de las entrevistas en *conceptos* que devinieron en las *categorías* de análisis para cada una de las dimensiones. He *dejado* que las palabras de los propios sujetos se delinearan en torno a las grandes dimensiones planteadas, pero luego, se planteó como necesidad crear categorías para poder trabajar en cada una de estas dimensiones.

“Los segmentos de datos son categorizados de acuerdo a un sistema organizativo que suele ser derivado de los propios datos.” (Tesch, 1990, 95-96 en Sandín 2003,11).

Es allí donde las categorías respondieron a lo que los sujetos aportaban en sus pareceres y opiniones y pudieron ser organizados en un ordenamiento conceptual de lo expresado. Es decir, el proceso seguido puede ser esquematizado como sigue:

Gráfico N° 4: Proceso de tratamiento de datos: las entrevistas.



4. Un inicio en la organización de las prácticas.

Dentro del conjunto de las evidencias, además de las entrevistas, contaba con lo que he denominado *las prácticas de los sujetos que enseñan y de los sujetos que aprenden*. Dentro de este subconjunto de evidencias, se encontraban las observaciones de las clases, con la documentación implicada en ellas, considerando tanto los documentos institucionales, como los de la clase en cuestión.

Cabe resaltar, como se mencionó anteriormente, que la clase fue eje del ordenamiento del caso en torno a las prácticas, y mi rol como observadora de las mismas anexó un interesante punto de referencia en el análisis de evidencias del caso. Tales registros no se redujeron a lo tangible y observable en forma directa, sino que también nutría el análisis aportando información de aquello que percibía a partir de lo que miraba, el recorrido iba desde lo explícito hasta lo implícito involucrado en las prácticas y que volcaba en mis anotaciones de clase. En la planilla de registro de las observaciones, existía un espacio diferenciado y específico para aquello que me motivaba a pensar o a

sentir dado por lo que estaba ocurriendo en la clase en la que observaba, como puntualizaré y desarrollaré en el capítulo siguiente.

5. Segundo criterio de organización de los datos: De las palabras de docentes y estudiantes a las dimensiones iniciales.

Una vez leídas y revisadas por sus interlocutores y vueltas a leer por mí, debía encontrar algo más que recurrencias en las entrevistas. A través de la demarcación de categorías emergentes, di cuenta de las evidencias que sustentaban las dimensiones del problema y contribuían de ese modo a encontrar respuestas a las preguntas iniciales formuladas para cada una de ellas. Dar cuenta de la complejidad del caso era un objetivo planteado por mí desde un inicio, de manera que las respuestas en torno a las dimensiones de análisis del problema debían reflejar tal complejidad.

“Existe complejidad en las respuestas cuando hay relatividad en el fenómeno. No podemos dar respuestas absolutas a fenómenos relativos. ‘La ciencia moderna ha podido funcionar gracias a la exclusión sistemática del principio de complejidad.’ (Ibáñez, 1982, p.166). La ciencia post-moderna asume ‘el paradigma de la complejidad’ (Morin, 1981; Proggine y Stengers, 1979) e insta, en el área de estudio de las ciencias sociales, a privilegiar el estudio directo de fenómenos molares. A abandonar la idea que el estudio de micro-fenómenos, ciertamente legítima, es una vía para recomponer complejidades de nivel superior. A abandonar las búsqueda de principios generales que sean válidos para fenómenos sociales situados en distintos niveles de complejidad.” (Ibáñez, op. cit., p.167. En Alonso, 1992, 64).

Tendría en esta etapa del caso las voces de los estudiantes y las voces de los docentes, desconocía si una vez realizadas todas las entrevistas, esas voces se unirían dando testimonio de las mismas percepciones o no. Comprobé, que las voces de docentes y de estudiantes en ocasiones concordaban en algún punto, pero para efectuar una síntesis conciliatoria necesité primero realizar una división analítica acorde a si eran opiniones de estudiantes o de docentes. El primer reflejo de la realidad que recogí en mi caso fue

la visión de cada uno, diferente, sobre la formación inicial, la infancia, la sociedad actual, las tecnologías de la información y la comunicación y el tipo de conocimiento. Para reflejar estos datos presento una matriz, al finalizar este capítulo, con las evidencias recogidas en las entrevistas, el vaciado de evidencias exhaustivo en relación a cada dimensión se puede encontrar en el Anexo 1 donde están presentes con mayor detalle.

Cabe aclarar que el criterio adoptado para la visualización y acompañamiento para la mejor comprensión de la matriz resultante de las entrevistas, fue la de hacer presente las evidencias más notorias en relación a una categoría presente, y cuando esta categoría se halla presente de modo cuantitativamente superior al resto, está representada en tipografía resaltada en negrita.

5.1. Dimensión de Formación Inicial. Creación de categorías de análisis en las entrevistas.

La pregunta principal planteada en un inicio con relación al problema y la dimensión que intentaría indagar sobre la formación inicial era:

¿A qué visión de docente contribuye la formación inicial?

Descubrí que los entrevistados hablaban de Formación inicial (FI) tanto desde *dentro*, es decir posicionándose en el interior de la formación, como desde *fuera* de la misma, con mayor o menor grado de conocimiento reflejado en sus palabras.

Emergían en sus voces características en torno a la formación que podían agruparse en lo que señalaban como debilidades de la formación inicial, fortalezas y necesidades. Consideré que era un buen modo de organizar esta dimensión, estas tres categorías que proyectaban el modo en que se estaba formando a los docentes de primaria en la actualidad:

1. Debilidades.
2. Fortalezas.
3. Necesidades.

En relación a las “debilidades”, es común el reclamo de mayor presencia de prácticas desde primer año de la carrera y mayor cantidad de horas formativas destinadas a tal fin. Mencionan la desvinculación del plan de estudios en relación con las características que asume el mundo actual.

En relación a las fortalezas de la formación inicial, y respecto al desarrollo de las clases, ambas partes rescatan lo valioso del trabajo en grupo para poder aprender.

En los estudiantes existe una visión no homogénea del trabajo docente, es decir, mencionan casos concretos de clases que consideran valiosas, debido al trato personalizado que reciben como estudiantes y la fuerte motivación del profesorado, no someten al mismo juicio, por decirlo de algún modo, a los docentes por igual. En relación a esto, también notan diferentes criterios de trabajo, de diferentes modos de organización de las clases, de la visión crítica o tradicional en el enfoque de la enseñanza de la asignatura.

Desde un punto de vista analítico, existen discrepancias en cuanto a las autorreferencias de los interlocutores involucrados, mientras que los docentes adoptan una postura crítica en relación a sí mismos, al hablar de debilidades refieren a sí mismos, y a su rol en la formación, los estudiantes no refieren a sí mismos. (Ver en Matriz categoría de *Debilidades*, Subcategoría 1.1. *En relación a los docentes*).

Como necesidades, se pueden señalar algunos pedidos que resultan comunes a docentes y a estudiantes: mayor profundidad en el tratamiento de los temas, acompañado de incremento en la carga horaria, necesidad de asignaturas anuales, de una reforma del plan de estudios para aumentar la cantidad de años y fundamentalmente una intensificación que corresponda a la presencia de las prácticas de enseñanza.

5.1.1. Aparece el *Maestro* ideal, categoría surgida del resto de categorías de la FI.

No tenía en mente en el encuadre de las dimensión de “Formación Inicial”, indagar sobre las características, virtudes o rasgos que asumía según el entender de los entrevistados y entrevistadas, una suerte de maestro “ideal”, o mejor dicho, el ideal de maestro internalizado, con cualidades, virtudes, aspectos incuestionables a juzgar por los encuestados sobre el rol u oficio de enseñar. Pero luego de analizar la totalidad de

las mismas comprobé que podía surgir una categoría al respecto, y consideré valioso su incorporación como tal al análisis, con una especificidad propia que muchos de los entrevistados otorgaron al hablar de la formación, de sus necesidades, de sus fortalezas y debilidades. Además, en una investigación anterior de la que formé parte, pude analizar el tema de la importancia de la matriz de origen en las representaciones de magisterio de nivel infantil, y sus repercusiones en la formación inicial.²⁶ De algún modo esto me permitiría circular por un imaginario social, una imagen conjunta de la representación del ser docente expresado en virtudes y necesidades. Al adentrarme en estas representaciones como fenómeno social daría cuenta de algo que en esta investigación me había planteado como prioritario, conocer la red de significaciones propia de los sujetos, estos significados cargados de sus dimensiones histórico-sociales, con visiones objetivas, reales, simbólicas... un campo situacional en el que se desarrolla el ser docente (Martíná, 1997). Para situar esta categoría en la dimensión de formación inicial, brindaré algunos ejemplos de las evidencias recogidas en las entrevistas. Ejemplos manifestados entre los estudiantes del “buen docente o docente ideal”:

En relación a lo que necesita un docente en su formación:

“Lo primero para ambos (refiere al maestro de Primaria y al maestro de Educación Física) sería la vocación, tiene que ser algo que realmente sientas y estamos llegando a puntos en lo que esto no sucede. El tema de las oposiciones creo que es dañino para la educación.”

(Sujeto 6. Estudiante de primer curso de carrera de Maestro de Educación Física).

“Es que eso no se aprende, sino que se ha de llevar adentro y tener ganas de aplicarlo. (...) el contacto con los niños, el agradaarte también lo has de llevar adentro, porque sino...por eso dicen que es una profesión vocacional, porque sino, mucha gente, hay algunos en la clase que ¡no les agradaban ni los niños! y a la primera de cambio lo dejaron, el primer año.”

(Sujeto 6).

²⁶“Las concepciones surgidas de la matriz de origen del magisterio y las representaciones de las alumnas del Profesorado en Nivel Inicial acerca del maestro ideal”. Encabo, A. (1999). Buenos Aires. Argentina.

“La vocación y motivación, siempre.”

(Sujeto 6).

Cómo debe desempeñar su función, las cualidades del docente:

“Creativo, buen comunicador, receptivo...”

(Sujeto 6).

“Una maestra ha de intentar dar respuesta al día a día, hacerse a la idea de lo que está pasando e intentar encontrar otra respuesta.”

(Sujeto 8. Estudiante de segundo curso de Maestro de primaria).

“De manera crítica, sobre todo, que los niños sepan que hay estas cosas pero que también pueden haber otras que no solamente se tienen que fiar de lo que digo yo, o de lo que dice la maestra, sino que a lo mejor sus padres tienen una opinión distinta, que a lo mejor sus hermanos opinan de una manera diferente, sobre todo críticamente.”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de Maestro de Primaria).

De los ejemplos encontrados entre las entrevistas a docentes del “buen docente o docente ideal” puedo extraer como más significativa la siguiente cita:

“(…) ¿Qué se necesita? Ganas de aprender, no aquí, siempre enseñar, alegría por el trabajo lo tenéis, os hemos dado unos recursos, y una cosa importante, que es el título para que lo podáis hacer, una persona que tenga buenas ganas de seguir aprendiendo de seguir formándose, de dar bien las clases y que les guste dar clases, pienso que seréis mejores maestros, cada año que salen, dentro de cinco años, no cuando acaben serán maestros excelentes. Es mucho mejor a la generación de maestros que están saliendo ahora que los que salían hace 20 años.”

(Sujeto 1. Docente del área de Didáctica).

Si bien presento los resultados de esta dimensión en la matriz presente en este capítulo, con objeto de enriquecer la visión de la dimensión *Formación inicial* en las entrevistas, precisión y detalle se puede encontrar en la matriz resultante de esta dimensión específica en el análisis de las entrevistas en el Anexo 1 de este informe.

5.2. Dimensión de recursos, medios y TIC. Categorías de análisis de entrevistas.

Con el atravesamiento de esta dimensión en las voces de los sujetos que enseñan y aprenden procuraba deducir las opiniones en torno al tema de los medios utilizados en general, y en particular los referidos a las tecnologías de la información y la comunicación empleadas en el transcurso de las clases. La pregunta principal que concentraba los interrogantes de esta dimensión consistía en:

¿Qué concepción, uso y prácticas están recibiendo los estudiantes en torno a las TIC?

Pretendía abrir con esta dimensión de análisis la puerta de entrada a este territorio inmenso que significa los recursos educativos, los medios de enseñanza (Area, 2004) y llegar al tema de las tecnologías de la información y la comunicación como emergente significativo de ellos en la sociedad actual. Creía que este punto quizás me permitiría tener una visión de las propuestas pedagógicas, posiblemente a modo de panóptico, partiendo de su utilización o no y modos de empleo de las tecnologías educativas.

Indagar su concepción y puesta en acto tanto en el diseño docente, como desde la vivencia y práctica de los estudiantes como alumnos de la sociedad contemporánea.

Puede que esta dimensión se convirtiera en una especie de punta del ovillo desde donde *desenvolver* el problema de mi tesis, sin duda constituía una piedra angular de la indagación en curso. Probablemente me excedía con tanta pretensión...pero éstas eran mis impresiones iniciales al tratar con la dimensión.

Desde mi posición de investigadora, me resultó difícil abordar la temática desde las entrevistas, puesto que estando tan implicada en este tema, debía intentar no inducir las respuestas de los entrevistados hacia mi propia visión e intención en el tratamiento de las tecnologías en educación, inclusive su mención, (corporizado en el uso del

ordenador), ya que hubo casos en el transcurso de las entrevistas que no las mencionaban como recurso ni de enseñanza ni de aprendizaje, ni aparecía asociado a la sociedad actual, en estos casos, me resultó muy difícil pero entendí que estas “ausencias de las TIC” constituían la respuesta a la dimensión, susceptibles de ser analizadas como tales.

5.2.1. Los estudiantes cuando hablan de recursos y TIC.

Procuré organizar a través de algún criterio las respuestas dadas a los interrogantes sobre el uso de medios, recursos y tecnologías de la información y la comunicación presentes en las clases a las que asistían los estudiantes entrevistados. La amplitud de las respuestas encontradas me obligó a crear categorías y subcategorías que nuclearon tales opiniones y son las que presento a continuación:

1. Recursos
 - 1.1. Recursos sin referencia valorativa.
 - 1.2. Recursos con referencia valorativa.
 - 1.3. Espacios de trabajo mencionados.
2. Potencial de las TIC.
 - 2.1. Potencial educativo de las TIC.
 - 2.2. El caso de la asignatura NTAE.
 - 2.2.1. Concepción de la asignatura.
 - 2.2.2. Percepciones en sentido negativo.
 - 2.2.3. Percepciones en sentido positivo.
 - 2.3. Programas informáticos que mencionan.
3. Metodología.
 - 3.1. Metodología mencionada.

Las primeras categorías que emergieron de las entrevistas respondían a los recursos presentes en las clases, (transparencias, libros didácticos, etc.) Así como también a los medios que nombraban en general (video, televisor, etc.). En el caso de los estudiantes, estimé pertinente categorizar sus apreciaciones conforme tuvieran una referencia

valorativa u opinión que acompañara la enunciación del recurso. En el caso particular de la mención de las TIC, he organizado las categorías acorde hicieran alusión a su potencial en términos educativos y específicamente cuando su mención recae sobre todo, en la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, asignatura de tipo obligatorio y en la asignatura optativa de Creación y Evaluación de Recursos Multimedia y en Línea (CARMEL), asignatura de tipo optativa.

Una categoría aparte tiene la cuestión de la metodología, como se ve en la matriz que acompaña este capítulo (3. Metodología), constituye una categoría en sí misma. Consideré oportuno rescatar en sus voces, las opiniones, relatos y comentarios cuando refieren a las metodologías con las que trabajan en las clases, puesto que las mencionan como referentes contextuales a determinadas prácticas y a la utilización de medios, junto con sus valoraciones y apreciaciones al respecto, de manera que quedarán incluidas dentro de esta dimensión y otorgarán posicionamientos contextuales con matices pedagógicos. Al hablar de recursos que usualmente se utilizan en las clases, curiosamente, son los estudiantes quienes se resisten a hablar de recursos en el vacío, los vinculan con un modo de aprender, con una situación didáctica específica. Aluden a modalidades de clase señalando tanto aspectos provechosos como los no ventajosos para su proceso de aprendizaje.

Aparece con mucha fuerza el tema de las transparencias como recurso utilizado en las clases. Pero en su relato, se manifiesta que saben diferenciar matices dentro de su utilización, entre la transparencia acompañada de una explicación oral por parte del docente y con presencia de la misma en los apuntes, como más beneficiosa, de aquella otra transparencia empleada como único soporte informativo visual, que los deja como meros transcritores, sin posibilidad de pensar, repensar o preguntar lo que se está tratando.

Existió una frase repetida y concluyente para hablar del recurso más utilizado y su factor de poder, una necesidad y reclamo por parte de los estudiantes: “*Dar la transparencia.*” (Explicando de este modo la necesidad de que los docentes entreguen el material que presentan en la transparencia a los estudiantes).

Al ordenador lo han nombrado naturalmente, en el transcurso de su relato, pero asociado al tiempo libre y a su utilización en los hogares más que vinculado a una práctica de aprendizaje universitaria.

En mi cuaderno de campo encuentro esta nota que escribí en relación a la evocación del uso de los medios:

“Es curioso, los estudiantes al estar en formación para “ser maestros” saltan ese límite que aparece como línea imaginaria entre el que enseña y el que aprende y en sus discursos se entrelazan ambos aspectos, es decir, dicen cómo aprenden y a la vez en ocasiones adoptan un discurso de docentes en relación a los medios y recursos que utilizarían. Mientras que los docentes que he entrevistado no hablan de cómo se aprende mejor, sino de lo que ellos “usan” desde su postura de enseñantes.”

Opté por dejar constancia de las metodologías expuestas, si bien no responde de manera estricta a la temática de las tecnologías de la comunicación y la información o de recursos, puesto que dan cuenta de las concepciones sobre los modos de aprender, de las tecnologías organizativas presentes en las clases, o al menos las evocadas por los estudiantes. La metodología es recreada y valorada también, los estudiantes responden en ocasiones a la modalidad frecuente de las clases, en sus modos de organización y sobresale en esta respuesta tanto la clase magistral así como la organización de la clase planteada para el trabajo en grupos. Sobre todo la segunda opción cargada de una valoración positiva para el aprendizaje.

5.2.2. Los docentes cuando hablan de recursos y TIC.

Si bien las voces de docentes y estudiantes al hablar de TIC y de recursos en la formación pudieron agruparse dando cuenta de categorías comunes, existieron algunas diferencias que era preciso dejar denotadas en este apartado. En el transcurso de las entrevistas realizadas a docentes emergen las siguientes categorías específicas para el análisis de esta dimensión:

1. Recursos que mencionan.
 - 1.1. Recursos sin referencia valorativa.
 - 1.2. Medios que no utiliza.
 - 1.3. Medios que le faltan.
2. Potencial TIC.
 - 2.1. Potencial educativo de las TIC.
 - 2.2. El caso de la asignatura de NTAE.
 - 2.2.1. Referencias a los contenidos.
 - 2.2.2. A los objetivos.
 - 2.2.3. Concepción de la asignatura.
3. Metodología.
 - 3.1. Metodología mencionada.

Al referirse al potencial TIC, aportan valoraciones que fluctúan con matices desde apreciar su utilidad para la enseñanza y el aprendizaje, hasta entenderlo como una cuestión problemática, debido a su ubicación en el aula o la formación del docente a cargo. En cualquier caso, existe una percepción de tal potencial y he decidido agrupar este abanico de opiniones dando nombre a esta categoría como potencial TIC.

Al hablar de tecnologías actuales, el peso de las opiniones recae en la asignatura de NTAE y muchos de los entrevistados refieren a la misma, en parte porque también algunos son docentes de esta asignatura.

Si bien se presenta una matriz con la categorización antes expuesta en el presente capítulo, con mayor precisión y detalle se puede consultar la siguiente matriz resultante

de esta dimensión TIC producto del análisis de las entrevistas a docentes y estudiantes en el Anexo 1 de la tesis.

5.3. Dimensión de sociedad actual. Creación de categorías de análisis.

En este apartado enunciaré cuáles fueron los parámetros que utilicé en el análisis de las entrevistas para dar cuenta de qué manera los interlocutores hablaban de la sociedad actual.

La pregunta principal que se desprendía del problema de tesis consistía en dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cómo son entendidas las necesidades de la sociedad actual?

En el transcurso de las entrevistas las preguntas realizadas en este sentido giraron en torno a si podían describir y dar cuenta de las principales problemáticas y retos de la sociedad actual. La descripción de la sociedad actual por parte de los estudiantes se enmarcó dentro de un discurso crítico. Sin embargo, el matiz no fue tan crítico si los entrevistados eran los docentes. Una vez hecha esta aclaración, pude agrupar ambas voces, de docentes y estudiantes, en torno a si referían a aspectos problemáticos de la sociedad actual, si aludían a las mejoras que faculta el hecho de pertenecer a la sociedad actual y por último a las necesidades imperantes en este momento.

5.3.1. Los estudiantes cuando hablan de sociedad actual.

Con posterioridad a la realización de las entrevistas, efectuando un primer análisis y organización de las mismas, he categorizado las respuestas en torno a tres ejes que surgieron con claridad de lo expuesto: problemáticas, mejoras y necesidades de la sociedad actual, que constituyeron las categorías de análisis de la dimensión, pero específicamente presentaré las subcategorías correspondientes en cada categoría según sean voces de estudiantes o docentes al respecto.

Los estudiantes:

- 1- Cuestiones que plantaron como problemáticas.
 - 1.1. Caracterización de aspectos generales de la sociedad.
 - 1.2. Cuestiones relacionadas con la inmigración.
 - 1.3. Cuestiones vinculadas con la Universidad.
- 2- Cuestiones que valoraban como mejoras de la sociedad actual.
 - 2.1. La información que tienen los niños.
 - 2.2. La educación se ha extendido.
- 3- Cuestiones que plantearon como necesidades.
 - 3.1. A nivel social.
 - 3.2. En la formación de los ciudadanos para operar en la sociedad actual.
 - 3.3. De los docentes en su labor.

En un principio, los entrevistados solicitaban que especificara el territorio de la sociedad en términos geográficos, con lo cual les sugería que si les resultaba más claro o sencillo comenzaran su relato por la región donde se sintieran más cómodos, en el nivel regional, nacional o mundial. Aunque al releer las respuestas, noté que iban “de un territorio a otro”, para describir lo local y lo mundial sin esquematizar las respuestas. De hecho, luego de realizar todas las entrevistas, llegué a la conclusión, que era una de las preguntas que más amplitud había permitido a la hora de analizar las respuestas. Es de mencionar que los estudiantes se mostraron muy críticos con los tiempos actuales.

Debido a la amplitud encontrada en las categorías 1 (Problemas) y 3 (Necesidades), procedí a crear subcategorías. En la categoría 1, las cuestiones planteadas como problemáticas, se alude a la sociedad en términos generales, también a la inmigración como problemática emergente y con identidad propia, y por otra parte hablan de la Universidad como institución social problematizada, de manera que esas fueron las subcategorías resultantes.

La sociedad es caracterizada con un fuerte tono crítico sobre sus principales rasgos, estigmatizados por el doble discurso que acompaña el decir y el actuar.

Un apartado especial alcanzaron los medios de comunicación, nombrados con asiduidad como componente característico del momento actual, son, sin embargo, cuestionados por su capacidad de informar con autenticidad: “*Los medios de comunicación que no*

explican la realidad” “*La manipulación de la información*”, fueron expresiones que dan cuenta de esto.

La temática de la inmigración también mereció una categoría aparte dada su aparición frecuente en el discurso de los jóvenes entrevistados. Desde mis concepciones iniciales, pensaba que era un tópico que era probable que emergiera en los discursos de estudiantes y docentes, por ser una cuestión social, en permanente exposición en los medios de comunicación, generalmente asociada a las características predominantes de la sociedad de hoy. A través de las entrevistas a estudiantes, aparece la inmigración, entendida como una problemática asociada tanto al temor, a la invasión, a los guetos culturales como a otras cualidades asociadas quizás con un tono más positivo como es la multiculturalidad.

También explicitan claramente las preocupaciones que tienen de índole económica traducidas en falta de empleo y en el coste del acceso a la vivienda. Aportando otra de estas pinceladas negativas de la realidad del momento actual, mencionan la ausencia de espacios de participación social donde encauzar estos malestares, y mencionan a la política, “(...) *la política que no capitaliza la energía allí existente para cambiar cosas*”. Este tema me pareció interesante porque evidencia algunas realidades, por un lado, desde el saber común se indica que la juventud tiene como problemáticas la falta de empleo y de posibilidad de acceso a una vivienda propia con el consiguiente despegue de la casa familiar. Estas creencias se vieron puestas de manifiesto en palabras de algunos de los entrevistados, y de alguna manera también desvela el descreimiento de la política como vehículo social en el entramado de necesidades y a la vez promotora de un cambio social. Tanto por ausencia de su mención como su evocación hablaron de la política para señalar su falta de funcionalidad social.

En lo que respecta a la Universidad, es percibida como de fácil acceso y permanencia pero con una suerte de vaciamiento conceptual en su interior.

En el caso de la categoría 3, las *Necesidades de la sociedad actual*, procedí a crear subcategorías, debido a que las referencias explicitadas por los entrevistados, abarcaban diferentes aspectos: necesidades que plantea la sociedad en términos generales, necesidades sobre el tipo de formación necesaria para la ciudadanía, y también la enunciación de necesidades formativas en relación a los docentes.

De éstas, las necesidades formativas para operar en el mundo actual se vinculan con el compromiso social, con la información y con los valores que acompañan dicha responsabilidad de cambio y mejora de la sociedad, como ciudadanos y como docentes. Con respecto a las mejoras que aporta la sociedad actual, en realidad se mencionan muy pocas, algunas relacionadas con el caudal informativo que poseen los niños y niñas en este momento, que es visto como positivo y nuevamente se expresa como un logro de la actualidad el rol que ejerce la universidad, dando cuenta de que su acceso es más amplio en esta época que al parecer lo era en otras. *“La educación se ha intensificado. Hay acceso de muchos jóvenes a la Universidad”*, manifiestan. Aunque como se ha mencionado en el análisis, su aporte de tipo académico estaría cuestionado.

5.3.2. Los docentes cuando hablan de la sociedad actual.

A diferencia de los estudiantes, los docentes no preguntaron por una especificidad de límites territoriales al hablar de sociedad, no hablaron de geografías pero sí se dio desde ellos naturalmente una demarcación de otro tipo: un trazado conceptual. Opinaban como docentes, desde su visión de la sociedad, poniendo el límite natural de la escuela como recorte intermedio desde donde contemplar la sociedad, no tanto como ciudadanos actuales, sino como docentes que se desempeñan como tales en la sociedad de hoy.

También soy consciente de que la decisión de efectuar una entrevista de esta índole obedece a su ocupación de docentes de la Facultad de Formación del Profesorado, pero de algún modo, la pregunta invitaba a tomar el rumbo que el entrevistado deseara, sin especificar el marco educativo de tales problemáticas o necesidades sociales.

Considero oportuno mencionar nuevamente algo de lo que constituyó el contexto, el hecho que en el momento de realización de las entrevistas existía una movilización social fuerte debido al repudio a la guerra de Irak que también se hizo eco en las aulas puesto que había movilizaciones populares y de estudiantes en particular. En las voces de algunos docentes se vinculó la pregunta a esta coyuntura.

Los resultados de las entrevistas pueden agruparse en las mismas categorías anteriormente expuestas, son compartidas con el análisis efectuado a las entrevistas realizadas a estudiantes: cuestiones que se plantearon como problemáticas, cuestiones

que valoraban como mejoras atribuibles a la sociedad actual y cuestiones que plantearon como necesidades. Sin embargo han surgido diferentes subcategorías.

En cuanto a las cuestiones problemáticas: El hecho de que los estudiantes tengan una doble faceta de actuación frente a determinadas temáticas, como críticos y activos por un lado y como seres pasivos por el otro, que expresen conformismo en cuanto a la política educativa y académica y no tanto conformismo a nivel de la política social.

En relación a problemáticas vistas desde la óptica institucional y académica, universitaria: Los docentes se refirieron al exceso de contenidos obligatorios propuestos desde la administración. También mencionaron que los planes de estudio de magisterio no consideran las necesidades de cambio en el modelo de escuela de futuro.

Otro tema de índole social, es el de la inmigración, que fue mencionado pero sin descripciones que orientaran un juicio de valor en torno al mismo o que diera cuenta del por qué es una cuestión entendida como problemática, pero sí reflejaba esta visión ser un punto clave a considerar en términos formativos.

Las mejoras de la sociedad actual: No fue un apartado que reuniera muchas voces, pero como era diferente a los mencionados merece un tratamiento especial. Al decir de algún docente, el idealismo se ha trasladado más que a cuestiones sociales, como obedecía en otros tiempos, a cuestiones más concretas, como el idealismo en el trabajo, en realizarlo de la mejor manera posible y obtener un buen empleo.

Existieron las siguientes subcategorías que emergieron del discurso docente en relación a las necesidades que presento a continuación:

3. Cuestiones que plantearon como necesidades.
 - 3.1. Necesidades formativas del docente actual.
 - 3.2. Formación de los ciudadanos para operar en la sociedad actual.
 - 3.3. Construcción de un nuevo modelo de escuela.

En cuanto a necesidades formativas del docente actual, se enumeran características puntuales del docente, de sus habilidades necesarias para el desempeño de la función. Cabe aclarar, que esta subcategoría está directamente vinculada con la pregunta realizada y con el contexto social que le atribuyeron los entrevistados, de manera que

corresponde a esta dimensión de análisis y no a la de formación inicial, cuestiones que me detuve a resolver antes de valorar su ubicación en el análisis de categorías. En cambio, las respuestas que dan cuenta de la formación necesaria en relación a la sociedad en forma directa, susceptibles de análisis sobre necesidades formativas, obedecen a una descripción específica de la formación universitaria en concreto, por lo que corresponden a la dimensión de formación inicial y las analizaré desde esta dimensión.

En cuanto a los rasgos que debiera tener un docente en la actualidad, se encuentran: que el docente sea conocedor del contexto en el que trabaja, de los estudiantes y su contexto cultural, que cuente con múltiples recursos de enseñanza; con competencias habilidades y actitudes y con procedimientos adaptados a este nuevo modelo de escuela.

De algún modo al leerlo y analizar las respuestas obtenidas, compruebo que quedan expuestos contenidos formativos de tipo actitudinal, procedimental y conceptual en la enunciación de las visiones del docente necesario en la sociedad actual. Esta manifestación en voces de los entrevistados, da cuenta de un modo de concebir la realidad, quizás en “términos pedagógicos”, son datos que voy sumando a mi propio análisis y reflexión, intentando sobre la base de los mismos ir haciendo una composición del pensamiento de los docentes sobre las necesidades formativas. La pregunta originaria en esta dimensión refería a necesidades y problemáticas de la sociedad actual en sentido sociocultural y las respuestas con un claro tono educativo, son posibles evidencias de este interrogante. ¿Será que no hay una visión sociocultural? ¿Será que la profesión *encapsula* el pensamiento dentro de los parámetros de lo pedagógico como realidad aislada? ¿Será que suponían que tenían que responder eso?

De cualquier modo, la diferencia con el tono crítico y la perspectiva sociológica de los estudiantes constituye una evidencia tangible y contrastante en esta dimensión.

En la subcategoría de *Construcción de un nuevo modelo de escuela* (3.3), se abre una gama mayor de calificaciones sobre la construcción de una tipología de centro escolar, expresado así, con esas palabras por dos de los entrevistados y que por eso he recogido al nombrar esta sección, la caracterización fue en expresiones de ellos, como un *modelo de escuela*, no en abstracto sino en relación a los estudiantes de magisterio. Podrían enumerarse las siguientes características expuestas con respecto a la escuela por venir: más participativa y reflexiva, innovadora, investigadora, realista, abierta a la

comunidad, organizada a partir de los intereses y necesidades de los niños y niñas, con una metodología de tipo activa, sin división del estudiantado por edades y sin horarios tan rígidos. Plantean la necesidad de introducción de las nuevas tecnologías en la labor cotidiana el trabajo con alumnos con libertad de agrupación y dinámica de trabajo libre entre ellos.

También mencionan como inminente la posibilidad de que existan diferentes fuentes de información disponibles para el trabajo escolar. Si hubiera que ubicar un prototipo, la descripción respondería a una escuela pública abierta a la comunidad educativa y con múltiples recursos. Este es el resultado de la enunciación de factores, que en palabras de alguno de los entrevistados, parecería algo que ya debería estar logrado en el terreno escolar (es decir, consideran ellos mismos, no resulta tal enumeración un aporte novedoso en cuanto al modelo de escuela del futuro) pero que como aún no se ha concretado en la realidad, continúa siendo un modelo a construir. De esta manera, la escuela del futuro se bosqueja en estas enumeraciones como una necesidad social por cumplir, diferente a la existente en el modelo escolar actual.

5.4. Dimensión de Infancia. Creación de categorías de análisis.

La pregunta a la que pretendía responder a través del análisis de esta dimensión remitía a:

¿Cuál es la representación de infancia presente en la formación?

En los discursos de los sujetos que enseñan y aprenden en torno a la infancia pude vislumbrar en primer lugar, un gran abismo de valoraciones entre los entrevistados según fueran estudiantes o docentes.

Los estudiantes hablaron de infancia, de cómo la caracterizan, de los juegos y juguetes que utilizan y de las características del tiempo libre. También pudieron manifestar sus “encuentros conceptuales”, con la infancia presente en la formación de manera teórica. De algún modo esas fueron las categorías que emergieron y con las que procedí en el análisis.

En cambio, los docentes, en realidad no representaron en sus discursos una mención directa al tipo de infancia sino a sus necesidades formativas, a los alumnos y alumnas, no a *niños y niñas de hoy*. Con lo cual lo analizaré en el apartado de necesidades formativas de la sociedad actual. Desglosarlo resulta muy forzoso para integrar sus voces a la dimensión aislada de infancia, al menos en sus discursos a través de las entrevistas. De todos modos, tal imposibilidad es un dato interesante a la luz del análisis de la dimensión infancia. No obstante lo expuesto, este es uno de los criterios para abordar el análisis del caso, puesto que esta dimensión no se agota en las entrevistas y las prácticas podrían otorgar un panorama más completo de la misma.

En mi cuaderno de campo, recojo mis primeras impresiones luego de las entrevistas y en relación a la infancia, leo:

“De esta primera particularidad podría sacar algunas lecturas que quizás se esclarezcan posteriormente, pero me alarma que los docentes no puedan hablar de niñez, sino de alumnos y alumnas. Es decir, pasan directamente a hablarme de las necesidades formativas de la infancia actual.

La imagen mental que me viene es la del edificio escolar tapando la infancia, no se ve por sobre, o a través de él...

Los niños y niñas como seres, sujetos sociales, ciudadanos...además de estudiantes de escuela primaria, no se visualizan.

En una primera intuición, y releyendo lo que luego analicé en necesidades formativas de la sociedad actual, bajo la dimensión de sociedad actual, creo que es una opacidad que genera la formación profesional, pregunto por niños y niñas y me contestan sobre alumnos. Me quedo reflexionando sobre mi posible respuesta ante la misma pregunta que les he formulado a ellos.”

5.4.1. Los estudiantes cuando hablan de infancia.

Las categorías resultantes de la dimensión de Infancia en voces de los estudiantes:

1. Caracterización de la infancia.

- 1.1. Caracterización en sentido positivo.
- 1.2. Entorno educativo actual de la infancia.
- 1.3. Necesidades.(Cosas que deberían tener o hacer)
2. Juego, juguetes y tiempo libre.
 - 2.1. Juegos que juegan y juguetes que tienen.
 - 2.2. Hábitos de juego actuales.
 - 2.3. Diferencias con el pasado.
3. La infancia en la formación.
 - 3.1. Contenidos.
 - 3.2. Perspectivas.

Los estudiantes remiten en varias ocasiones a la comparación con la propia infancia para señalar las desventajas de la infancia actual. Al mencionar los juegos y juguetes que se mencionan cuentan: el televisor, el ordenador y las videoconsolas fundamentalmente.

En cuanto a los agentes educativos que influyen en la infancia se mencionan: la familia, la escuela, los medios de comunicación.

Otra cuestión que sobresale en los relatos es la del *conocimiento* como tema que aparece asociado al caudal de información existente en la infancia actual en mayor cantidad que antes, incluso mayor que la de los docentes. Una primera impresión es que pareciera que existe una idealización de la infancia que ellos han vivido, de tiempo libre, de actividad corporal involucrada en el juego y el aire libre, de juegos comunitarios o colectivos, en contraposición a la percepción de infancia actual, asociada a la soledad en los juegos y sedentarismo presentes en los niños y niñas de hoy.

5.5. Dimensión de Conocimiento. Creación de categorías de análisis.

Esta dimensión requirió una llegada a través de las voces de los docentes y estudiantes de manera más sutil, con mayor carga interpretativa por parte de la investigadora que el resto de las dimensiones, puesto que la pregunta no era tan *explícita* como las demás. Las preguntas en las entrevistas referidas al conocimiento intentaban responder al siguiente interrogante:

¿Qué tipo de conocimiento se construye en la formación?

De esta pregunta se desprende el interrogante de qué conocimientos son considerados valiosos y necesarios en la formación de un docente de primaria en la actualidad y cuál es el modo en que se intentará procurar su consecución.

Interpreté que los estudiantes hablaban de conocimiento cuando en el transcurso de las entrevistas hablaban de la vinculación o no de una asignatura con otra y del modo en que aprendían mejor.

5.5.1. Docentes y estudiantes hablando del conocimiento.

Los docentes describían una visión de conocimiento cuando explicaban el modo en que organizaban su asignatura, secuenciaban los contenidos o el tipo y estilo de evaluación que administraban a sus estudiantes.

En este caso, las subcategorías vinculantes a la dimensión de conocimiento fueron:

1. Vinculación entre asignaturas.
2. Cómo aprender.
3. Conocer con TIC. (Exclusiva de estudiantes).

Con respecto a la subcategoría que refiere a la vinculación entre asignaturas un primer reordenamiento de las respuestas obtenidas tanto en docentes como en estudiantes da cuenta de una intencionalidad, pero que queda más en el terreno del propósito que de la realidad, desde los docentes el de pretender vincular sus contenidos con los de otras asignaturas y por parte de los estudiantes, el intento de encontrar esa vinculación por medio de un camino en solitario, o por cuenta propia, es decir sin una intencionalidad en la enseñanza de que haya a través de diferentes herramientas conceptuales y actividades tal vinculación. En relación a este tema, a la vinculación pendiente entre contenidos, en mi cuaderno de campo, bajo el título de *Paradojas* voy escribiendo temas que me *queman*, de los que quiero decir algo en ese mismo momento, pero no como parte del análisis en la voz de los autores, sino de mi propia visión en una clase o una entrevista, como es el caso de:

La cómoda pedagógica

*“Quizás la misma crítica que se le achaca siempre a la escuela, la de educar **para** la vida, sin percatarse que la escuela es la vida, y que deja el saber que traen sus alumnos y alumnas como seres sociales, para anularlo e intentar volcar en ellos todo el saber escolar acumulado. Tal vez sea algo parecido a lo que ocurre en la formación de maestros, donde se forma para cuando salgan a la vida profesional, y recortan el saber vivencial del universitario, convirtiéndolo en un producto manufacturado, sin contexto ni vinculación con los tiempos que corren, desde todo punto de vista tecnológico, e ideológico...etc.*

Al finalizar esta formación decirles:

Ahora ya tienen todo lo que necesitan saber, cada conocimiento en su cajoncito de la cómoda pedagógica. Ahora sólo hace falta que la vinculen entre sí, que integren saberes, que lo contextualicen y que unan la teoría con la práctica en una misma actividad ¡Suerte!”

En relación a otras formas de mencionar al conocimiento en relación a las estrategias de aprendizaje, son mencionadas: el trabajo en grupo y la pericia del trabajo del docente, que derivan en una organización de planes de trabajo y desarrollo de clases favorecedores del proceso de aprendizaje y por ende de lograr conocimientos significativos.

La particularidad de conocer con tecnologías fue nombrada de manera específica por una de las estudiantes, quien abrió el espacio para el análisis de este tema y consideré valioso que quedara registrado a través de una subcategoría en el tratamiento de las representaciones del conocimiento.

Entre los docentes apareció con fuerza una idea, la de la necesidad de lograr en primera instancia en sus estudiantes un conocimiento de índole “general” para pasar luego a los particulares o aplicados en el caso de las didácticas específicas. En este sentido, también hubo voces que se decantaban por lograr conocimientos teóricos primero, para luego pasar a la práctica o aplicación de los mismos después.

A continuación, presento la matriz resultante del análisis de dimensiones del problema de investigación con categorías y subcategorías halladas en las expresiones de docentes y estudiantes recogidas en las entrevistas.

Cuadro N° 12: Matriz resultante del análisis de las entrevistas. “Desde los discursos de los sujetos que enseñan y aprenden.”

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS ESTUDIANTES		SUBCATEGORÍAS DOCENTES	
FORMACIÓN INICIAL	DEBILIDADES	- En relación a los docentes.	Falta de profesionalidad. Falta de motivación. Relación distante con estudiantes.	- En relación a los docentes.	Modelo docente predominante de transmisión de contenidos. Desconexión del profesorado con la realidad educativa. Los profesores no asocian la enseñanza con un acto de comunicación entre personas.
				- En relación a los estudiantes.	Formación que traen insuficiente. Desmotivación. Carencia de información sobre el quehacer docente y la vida en las escuelas.
		- Propuesta formativa en general.	Formación muy teórica. Falta de contenidos básicos para enseñar.	- Propuesta formativa en general.	Falta de formación emocional. Falta de reflexión sobre el futuro de la educación. No es entendida como ciclo inicial.
		- Plan de estudios y contenidos.	Plan de estudios comprimido y superficial. Falta de formación en didácticas específicas.	- Plan de estudios y contenidos.	Corta duración del plan de estudios Sin la necesaria correlación de asignaturas. No considera la formación de base de los estudiantes.
		- A la modalidad de las clases.	Falta de participación del alumnado. Falta de acompañamiento en la búsqueda de soluciones a problemas planteados. Reiteración del trabajo grupal como óptimo.	- A la modalidad de las clases.	Falta de tiempo para el trabajo en equipo y su formación teórica específica a tal fin.
FORMACIÓN INICIAL	FORTALEZAS	- En relación a los docentes.	Existe compromiso para con la comprensión de los estudiantes. Algunos profesores que vinculan el contenido con el modo de enseñarlo. Trato personalizado por parte de algunos profesores.	- En relación a los docentes.	Compromiso personal por parte de algunos.
		- A la modalidad de las clases.	Trabajo con compañeros de manera grupal. Algunas dinámicas de clases que despiertan el interés de los alumnos.	- Los estudiantes.	Implicación positiva. Trabajadores y con ganas de aprender.
		- Propuesta formativa en general.	Ampliación de la visión original de la enseñanza (de la que traían al comenzar los estudios universitarios). La formación proveyó un marco social e institucional al acto de aprender que antes no poseía.	- Propuesta formativa en general.	Herramientas conceptuales, procedimentales y emocionales que aporta.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS ESTUDIANTES		SUBCATEGORÍAS DOCENTES	
		- Institución	Organización interna. Grupos clase más reducidos que en otras universidades.	- Institución.	Tener cursos de tarde permite el acceso de grupos de estudiantes trabajadores.
		- Contenidos asignaturas.	Contenidos interesantes de algunas asignaturas. Valor positivo de la asignatura de Prácticas. Mención de asignaturas que han aportado: Teoría e Historia de la Educación, Didáctica , Sociología , Catalán, Didáctica de la Lengua, Matemáticas.	- Plan de estudios y contenidos.	El nuevo plan mejora las prácticas. Plan de estudios equilibrado. Corpus teórico válido, especialmente Psicología Organización y Teoría.
FORMACIÓN INICIAL	NECESIDADES	- Contenidos y plan de estudios.	Solicita cambio de plan de estudios especialmente en las prácticas. Que exista prácticas todos los años de la carrera. Aprendizaje de diferentes metodologías de enseñanza. Mayor cantidad de años de la carrera.		Duración de cuatro años. Asignaturas anuales. Mejora de las prácticas. Mejorar la relación con las escuelas en las prácticas.
		- A la propuesta formativa en general.	Aprender a enseñar. Clases más prácticas, no tan teóricas.		
		- En relación a los docentes.	Necesidad de reflexionar sobre el modo de trabajo en clase Grupos más reducidos en las clases. Explicaciones de los temas por parte de los profesores de manera más organizada y jerarquizada.	- En relación a los estudiantes.	Mejorar las competencias comunicativas. Capacidad de expresión de ideas. Al finalizar la carrera que sean capaces de poder resolver situaciones.
		- A la modalidad de las clases.	Clases más prácticas.		
	MAESTRO IDEAL		Lo primero es la vocación. Ser críticos. Comunicativo, receptivo. No se aprende, se lleva adentro.		Ganas de aprender. Alegría y ganas por el trabajo.
SOCIEDAD ACTUAL	PROBLEMÁTICAS	-Caracterización de aspectos generales negativos.	Conformismo e inmovilismo de algunos sectores. Manipulación de la información. Sexista. Globalización de la economía.	- Características de los estudiantes actuales frente a los conflictos.	Conformismo sobre la política académica y no tanto conformismo a nivel de política social.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS ESTUDIANTES		SUBCATEGORÍAS DOCENTES	
SOCIEDAD ACTUAL			El cambio que provoca la tecnología. Falta de trabajo. Falta de vivienda.		
		- Cuestiones relacionadas con la inmigración.	El cambio que provoca la inmigración. La inmigración masiva y descontrolada. Problemas de adaptación de los niños debido a la multiculturalidad.	- Cambios sociales.	La inmigración.
		-Cuestiones vinculadas con la Universidad	Se ha convertido en un objeto mercantil. Se ha frivolidado el hecho de ir a la Universidad.	- Los planes de estudio de magisterio.	No consideran las necesidades de cambio en el modelo de escuela del futuro.
SOCIEDAD ACTUAL	MEJORAS	-La información que tienen los niños.		- El idealismo se ha trasladado al trabajo.	
		-La educación se ha extendido.			
SOCIEDAD ACTUAL	NECESIDADES	-A nivel social.	Establecer la educación como prioridad. Necesidad de cambio educativo.	- En la formación actual del docente.	Conocedor del contexto en que trabaja, de los estudiantes y de su contexto cultural. Con múltiples recursos de enseñanza. Con procedimientos adaptados al nuevo modelo de escuela.
		-En la formación de los ciudadanos para operar en la sociedad actual.	Tener más información y ejercer el sentido crítico sobre ellas. Saber dialogar y expresar las propias ideas.	- En la formación de los ciudadanos para operar en la sociedad actual.	Saber descifrar mensajes. Saber trabajar con Internet. Saber leer recetas de medicamentos. Escribir mensajes. Expresarse oralmente.
		- Los docentes en su labor.	Deberán saber cuestiones relacionadas con la inmigración y la interculturalidad. Propiciar el tratamiento crítico de la realidad. Incidir en cuestiones de género.	- Construcción de un nuevo modelo de escuela.	Más participativa y reflexiva. Innovadora. Investigadora.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS ESTUDIANTES		SUBCATEGORÍAS DOCENTES	
			Conocer de todo un poco.		<p><u>Con metodología activa.</u></p> <p><u>Con diferentes fuentes de información disponibles.</u></p> <p><u>Necesidad de introducción de las nuevas tecnologías.</u></p>
INFANCIA	CARACTERIZACIÓN	- En sentido negativo o de carencias.	<p>Tienen todo a su alcance.</p> <p>Son consentidos.</p> <p>No saben gestionar su propio juego.</p> <p>Poseen mucha información y pueden aburrirse en clase.</p>		
		- En sentido positivo	<p>Son vivos y muy despiertos.</p> <p>Poseen mucha información.</p>		
		- Entorno actual y educativo actual de la infancia.	<p>Están al cuidado de terceros.</p> <p>Están en un ambiente frío.</p> <p>Más que educarlos los padres los educan los medios y los juegos de videoconsolas y ordenadores.</p> <p>Hacen cosas con sus padres.</p>		
		- Necesidades (Cosas que debería tener o hacer)	<p>Luchar por sus propios derechos.</p> <p>Salir a jugar más al parque no tanto con el ordenador.</p>		
INFANCIA	JUEGO JUGUETES Y TIEMPO LIBRE	- Juegos que juegan y juguetes que tienen.	<p>Juegan juegos que ven en la tele.</p> <p>Juegos de ordenador.</p> <p>Videoconsolas.</p> <p>Tienen muchos juguetes.</p>		
		- Hábitos de juego actuales.	<p>Tienen muchos juguetes pero se agobian.</p> <p>Les llaman la atención los juegos violentos.</p> <p>Fuera del colegio eligen juegos de mayores.</p>		
		- Diferencias con el pasado.	<p>Antes en el patio los niños jugaban fútbol.</p> <p>Antes las niñas en el patio jugaban con tazos o hablaban.</p>		
INFANCIA	LA INFANCIA EN LA FORMACIÓN	- Contenidos.	<p>La formación debe adecuarse a los intereses del niño.</p> <p>Es necesario enseñar las tradiciones.</p>		
		- Perspectivas.	<p>Hay diversas visiones presentes en la formación, algunas</p>		

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS ESTUDIANTES		SUBCATEGORÍAS DOCENTES	
			tradicionales y conservadoras y otras con una visión crítica. Que se despierte la curiosidad y se combata el encierro.		
MEDIOS Y TIC	RECURSOS QUE MENCIONAN	- Recursos sin referencia valorativa.	Transparencias Videos Televisor Libros didácticos	- Recursos sin referencia valorativa.	Transparencias Ordenador Video Televisores Fotocopias
		- Recursos con referencia valorativa.	Resistencia por parte del profesorado al uso de aparatos. Utilización de transparencias casi total en el desarrollo de las clases. Las transparencias bien hechas con el agregado del apunte es lo mejor. Hay que utilizar para enseñar todas las herramientas posibles. No sólo habría que utilizar transparencias.	- Medios que no utiliza.	Ordenador
		- Espacios de trabajo mencionados.	Biblioteca. Laboratorio de idiomas. Aula de informática.	- Medios que le faltan.	Cañón de proyección Programas de animación para tratar temas específicos.
MEDIOS Y TIC	POTENCIAL TIC	- Potencial educativo de las TIC.	Tendría que enseñarse el uso de las TIC en la enseñanza. - Todo lo que saben los alumnos en materia informática es aprovechable pedagógicamente. Con el ordenador se aprende un poco automatizado todo.	- Potencial educativo de las TIC.	El ordenador es útil cuando hay tiempo. El recurso utilizado tiene que dar un resultado rápido. El problema es que los ordenadores no están en el aula. El problema es la falta de formación del profesorado.
		- El caso de la asignatura NTAE.	Referencias a los contenidos: Hemos hecho transparencias. Se focalizó en el uso de Internet. La parte informática no me sirvió para nada. Me enseñaron a usar el retroproyector y sobre el uso del color. Los programas los puedo aprender de los manuales.	- El caso de la asignatura NTAE.	Referencias a los contenidos: No enseñar programas informáticos. Enseña: <i>Hotpotatoes, Clic, Photoshop</i> Lectura de la imagen

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS ESTUDIANTES		SUBCATEGORÍAS DOCENTES	
MEDIOS Y TIC	POTENCIAL TIC		<p>Concepción de la asignatura</p> <p>Percepciones en sentido negativos:</p> <p>He cursado una optativa sobre informática educativa y ha impactado más en mi formación que NTAE.</p> <p>No me ha aportado NTAE.</p> <p>No me ha gustado NTAE.</p> <p>No me ha servido el modo de análisis de anuncios.</p> <p>Considero que la tenemos demasiado pronto sin la formación pedagógica necesaria.</p> <p>Percepciones en sentido positivo:</p> <p>Considero que está bien tenerla en primer año porque es lo que te encuentras en las aulas, es como entrar en un decorado distinto al propio.</p> <p>La asignatura me está abriendo nuevos esquemas.</p>		<p>Referencias a los objetivos:</p> <p>Clarifica el concepto de mediación en la enseñanza.</p> <p>Facilita que los estudiantes sean más críticos con las propuestas didácticas de sus profesores.</p> <p>Posibilita la reflexión y el debate pedagógico.</p> <p>Ofrece variedad de materiales y posibilidades.</p> <p>Aplicar didácticamente los medios.</p> <p>Concepción de la asignatura:</p> <p>No de manera instrumental sino pedagógica.</p> <p>Las vertientes son la filosófica, tecnológica y pedagógica.</p> <p>La asignatura no debería existir como tal sino como recurso en el aula.</p>
		- Programas informáticos que mencionan.	<p>Programas para la enseñanza del catalán.</p> <p>Programas de dibujo.</p> <p><i>Power Point</i> sirve para asimilar conceptos dados en los apuntes.</p> <p>No mencionan.</p>		
MEDIOS Y TIC	METODOLOGÍA	- Metodología que se menciona	<p>Clase magistral.</p> <p>Clase magistral y diálogo participativo.</p> <p>Trabajo en grupos.</p> <p>Clases prácticas con materiales concretos.</p>	- Metodología que se menciona.	<p>Salidas por el campus</p> <p>Clases prácticas con manipulación de objetos.</p> <p>Resolución de problemas.</p> <p>Philips 66</p> <p>Seminarios</p> <p>Conferencias</p>
CONOCIMIENTO INTERDISCIPLINARIEDAD		- Vinculación entre asignaturas.	<p>Existe pero es escasa.</p> <p>Hay cuando los profesores preguntan de contenidos tratados en otras asignaturas.</p>	- Vinculación entre asignaturas.	Intentar vincular los contenidos de la propia asignatura con otros.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS ESTUDIANTES		SUBCATEGORÍAS DOCENTES	
CONOCIMIENTO			Si entre Sociología, Psicología, Historia de la Educación, Castellano y Catalán. No existe. Hay conexión entre asignaturas similares.		
	ESTRATEGIAS	- De aprendizaje.	Resúmenes. Explicaciones del docente. Trabajo en grupo. Depende de la explicación del profesor y la predisposición para aprender.	- De enseñanza.	Basada en la observación. Primero el conocimiento teórico general y luego su aplicación práctica y educativa. Ordenamiento del conocimiento desde el conocimiento de didáctica general para pasar a las didácticas específicas.
	CONOCER CON TECNOLOGÍAS (Sólo estudiantes)	- Cambia el modo, tanto el planteo, el contenido como la forma. Abre nuevos esquemas.			

Para sintetizar las principales problemáticas que emergen del discurso de los estudiantes y docentes expuestas en la matriz precedente, resalto su contenido en las líneas que siguen.

Con respecto a la dimensión de *Infancia* (Dimensión evidenciada exclusivamente en las entrevistas a estudiantes) sobresale lo siguiente:

- Remiten en varias ocasiones a la comparación con la representación de la propia infancia en términos de desventajas de la infancia actual con respecto a la propia.

- Los juegos o divertimentos que se mencionan son el televisor, el ordenador, las videoconsolas.
- En cuanto a los agentes educativos que influyen en la infancia de hoy se mencionan: la familia, la escuela, los medios de comunicación.
- El conocimiento es un tema que aparece asociado al caudal de información existente en la infancia actual mayor que antes. Incluso mayor que en la de los docentes.
- Existe una idealización de la infancia que ellos han vivido, de tiempo libre, y de aire libre, de juegos comunitarios o colectivos, en contraposición a la soledad y encierro de los juegos de los niños de hoy.

En relación a la dimensión de *Sociedad Actual* de acuerdo a los pareceres de estudiantes:

- La sociedad es caracterizada con un fuerte tono crítico sobre sus principales rasgos, estigmatizados por el doble discurso que acompaña el decir y el actuar en esta sociedad.
- Emerge de los rasgos característicos, la inmigración, entendida como una problemática asociada tanto al temor, a la invasión, a los guetos culturales como a otras cualidades valoradas en tono positivo como es la multiculturalidad.
- La Universidad es vista como de fácil acceso y permanencia pero con una suerte de vaciamiento conceptual en su interior.
- Las necesidades para operar en el mundo actual se vinculan con el compromiso social, con la información y con los valores que acompañan dicha responsabilidad de cambio y mejora de la sociedad, como ciudadanos y como estudiantes.

En la dimensión de *Sociedad Actual* los docentes referían:

- A las actitudes de los estudiantes frente a situaciones de conflicto, señalan una actitud *activa* frente a los conflictos internacionales y *pasiva* frente al conflicto generado por la LOU (Ley Orgánica Universitaria).

- La puesta en marcha de la LOU se concibe como una problemática que traerá repercusiones negativas en la formación docente.
- Las mejoras provenientes los tiempos actuales en relación al estudiantado, se reflejaría en el idealismo puesto por ellos en el deseo de ser buenos maestros y maestras.
- Consideran como un rasgo importante la necesidad de construcción de un nuevo modelo de escuela acorde a las necesidades vigentes en la actualidad.
- La cuestión de la inmigración es mencionada como reto a resolver por la educación en general y la formación docente en particular.
- Consideran que en la formación de los ciudadanos y ciudadanas existen contenidos de aprendizaje de tipo tradicional, como saber leer, escribir, expresarse oralmente y comprender mensajes, además de otros que se vinculan más fuertemente con la sociedad informacional.
- Señalan que la formación docente debería incluir un conocimiento profundo del contexto cultural, del grupo clase, y contar con múltiples recursos para la enseñanza y el aprendizaje.

La Dimensión de *FI*, considerando a estudiantes y docentes, se refleja las siguientes ideas:

- En relación a las “debilidades”, es común el reclamo de mayor presencia de prácticas desde primer año de la carrera, puesto que es caracterizada como “muy teórica”. En el caso de los docentes se acompaña el pedido con mayor cantidad de horas formativas destinadas a tal fin y el aumento de la duración de la carrera.
- Mencionan la desvinculación del plan de estudios en relación con las características que asume el mundo actual.
- En relación a las fortalezas de la formación inicial, y respecto al desarrollo de las clases, ambas partes rescatan lo valioso del trabajo en grupo para poder aprender.

La dimensión referida a las *TIC* de acuerdo con los estudiantes:

- Se resisten a hablar de recursos en el vacío, lo vinculan con un modo de aprender, con una situación didáctica específica.
- Aparecen mencionadas con frecuencia el uso de las transparencias como recurso más utilizado en las clases. Una frase repetida y concluyente para hablar del recurso más utilizado y su factor de poder: “*Dar la transparencia.*”
- El ordenador aparece asociado al tiempo libre y personal.

La dimensión de *TIC* en voces de docentes:

- Existe una percepción conjunta del potencial educativo de las TIC.
- Consideran la aparición de problemáticas asociadas al uso del ordenador con fines formativos: La falta de formación de los docentes al respecto y el espacio físico donde se encuentran los ordenadores, en otra aula.

La dimensión de *Conocimiento* en las opiniones de docentes y estudiantes:

- Existe una intencionalidad por lograr la interdisciplinariedad, por vincular los contenidos de una asignatura con los de otras.
- Se mencionan estrategias de aprendizaje asociadas al modo de lograr o enseñar conocimiento: el trabajo en grupo fue unánimemente pronunciado como favorecedor del aprendizaje.
- La habilidad del trabajo del docente, que derivan en una organización de planes de trabajo y desarrollo de clases favorecedores del proceso de aprendizaje y por ende, de lograr conocimientos significativos.
- Los docentes priorizaron una secuencia formativa en relación al conocimiento, la de lograr en primera instancia conocimiento de índole “general” para pasar luego a los particulares o aplicados en el caso de las didácticas específicas.



Si bien en este capítulo he planteado diferentes aproximaciones al tratamiento de evidencias en relación a las entrevistas (desde explicar el modo en que he tratado con ellas, partiendo de los interrogantes principales del problema de tesis, su explicitación en cada dimensión, presentando la matriz conjunta resultante de las mismas, y con este último apartado, acentuando a modo de recopilación analítica lo hallado) aún así, era difícil desprenderme de los temores iniciales. Continuaba revisando los resultados, a fin de intentar ser consecuente con las voces de los sujetos de la investigación, de interpretar sus voces de la manera más *transparente* posible. La duda persistía, pero sabía también que los emergentes substanciales a estas interrogaciones se irían perfilando a la luz de otros espejos desde donde contemplar el caso, para dar cuenta de esto consideraría lo reflejado en las clases observadas y sus documentaciones que constan en su desarrollo en el capítulo siguiente.

Capítulo 8: Las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden.

*Trabajamos en el ámbito de estructuras de ayer con métodos de hoy en día
para resolver problemas de mañana,
sobre todo con personas que han aplicado,
en el ámbito de culturas de anteayer,
esas estructuras de ayer
y que nunca conocerán el futuro de nuestros intentos.*
Sprenger, 1992.

El proceso investigativo continua en la exploración y análisis del otro núcleo central que compuso el caso, este entramado de evidencias lo constituyen tanto las clases, como los documentos implicados en ellas. Se desarrolla en este Capítulo 8, el tercero de los criterios asumidos para la organización analítica del caso, entender la formación desde los actos de los sujetos que le dan vida, para ello se tratarán en este capítulo, las prácticas, junto con el proceso seleccionado para tornarlas evidencias de análisis para esta investigación, así como la exposición a través de una matriz, de los resultados obtenidos acorde a las cinco dimensiones del problema de investigación.

1. Las clases como punto de encuentro de voces, actos y documentos de trabajo.

Transitar por las evidencias surgidas en torno a las clases, sistematizarlas y analizarlas, implicó un cambio de escenario sustancial con respecto a la fase anterior de análisis de entrevistas. El análisis de aula se tornaba más espontáneo en cuanto a las temáticas que surgían, esto lo convertía en objeto de difícil tratamiento en este sentido, por lo frágil, volátil y por su devenir continuo. Sin embargo, el contexto “natural” de la clase hacía más rico y a la vez más complejo su tratamiento, porque en este caso no se basaba en preguntas elaboradas previamente por mí, como entrevistadora ya que el diálogo áulico se constituía en un fluir natural que representaba un arco temático que podía abarcar desde contenidos programáticos de la asignatura en cuestión, hasta el tratamiento de diversos temas intrínsecos al grupo clase. Partiendo de esta singularidad de datos presentes y de la amplitud de contenidos en el diálogo, debía encontrar evidencias y registros que respondieran a los objetivos de la investigación. Es allí donde el problema

de tesis y las dimensiones volvían a tener un lugar fundamental como guías en medio de tanta información, datos e impresiones personales.

2. Tercer criterio de organización: Entender la formación desde las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden.

En esta sección abordaré el modo en que procedí al análisis de clases y documentos. Nuevamente el reto consistía en sistematizar lo visto y sentido, formar bloques de significado, analizar y construir una unidad de sentido mayor que diera cuenta de lo que investigaba. En esta dirección, las clases constituyen un eje vital a través del cual circulan las prácticas de los educadores y aprendices, que se transformaron en nutridas pruebas abordables desde el análisis, para encontrar y a la vez dejar fluir datos emergentes y significativos que dieran cuenta del mismo.

A fin de posicionarme conceptualmente sobre el modo en que abordo la clase, situaré nuevamente el acto pedagógico basándome en Souto (1993):

“Desde esta mirada, se concibe al acto pedagógico como una dimensión multirreferenciada, multifacética, imbricada, conflictiva; citando a Marta Souto (1993, 41-42):

El acto pedagógico es;

- a) Un encuentro
- b) Una relación
- c) Se da en un espacio y en un tiempo
- d) Surge en un contexto sociocultural
- e) Es un tiempo histórico social
- f) Desde tiempos históricos personales
- g) Es una realidad concreta
- h) Es un escenario imaginario
- i) Es acción entre el que aprende y el que enseña

j) Es intercambio para la apropiación de un contenido cultural por parte del sujeto, a través de la mediación de otro.

El acto pedagógico constituye una articulación entre lo individual y lo social; Marta Souto (1993) señala que lo social atraviesa el mismo, de manera que aparece ese aspecto impregnado y manifestándose: -En la organización escuela -En la división del trabajo -En las relaciones de producción -En el currículo -En los métodos -En los actores -En las relaciones sociales -En las relaciones de poder.” (En Zaccagnini, 2001, 3).

Con la intención de lograr una interpretación global de las prácticas áulicas, he optado por incluir los documentos institucionales como encuadre referencial analítico al complejo entramado de la clase, entre ellos, cuentan:

- La presentación de la carrera de maestro de primaria en la página web de la Facultad de Formación del Profesorado.
- El plan de estudios de la carrera.
- Documentos inherentes a la clase misma.
- Documentos diseñados con antelación a la clase, (como el programa realizado por los docentes).
- Documentos de la clase en sí misma (ejercicios o trabajos realizados en clase).
- Documentos posteriores a la misma (trabajos de investigación, exámenes, etc.).

De manera que al referirme a la clase como objeto de estudio en el análisis, incluyo los documentos institucionales y de realización por parte de docentes y de estudiantes, como ha quedado plasmado en el Cuadro N° 11 presente en el Capítulo 6 de esta tesis, donde se presenta el total de fuentes documentales consultadas.

Dentro de este encuadre analítico que persigue el otorgamiento de significados al quehacer áulico, se encuentran, tanto los horarios asignados a las asignaturas, el curriculum prescripto, la ubicación de la materia en cuestión dentro del plan de la carrera, el plan en sí mismo, el lugar físico de desarrollo de la misma, aquellos que constituyen determinantes *duros* de la clase, (Baquero y Terigi, 1997) por lo tanto, se

hizo necesario considerarlos en el análisis de las mismas, lo que allí ocurre parte de un contexto que en gran medida condiciona ese accionar de docentes y estudiantes, de manera que no podía quedar excluido.

Como viene constituyéndose en toda la obra, existieron determinados vectores de análisis de las clases, demarcados en el diseño de la investigación, me refiero a las dimensiones del problema. Si bien delineaban un rumbo, no constituían un camino rígido por donde avanzar, sino sutiles contornos que modelaban mi paso. Entrar analíticamente en las clases significaba entenderlas desde la perspectiva de Edwards y Mercer (1988), como un microcosmos donde cada elemento guarda significación en ese entorno y con una situación determinada. Supone una complejidad, por el cúmulo de datos e informaciones provenientes de ella, por lo tanto, debía adoptar algún criterio que me permitiera una suerte de *puerta de entrada*, para poder tomar decisiones metodológicas, que me permitiera posicionarme y concretar cuáles serían esas *aperturas*.

Entender la clase como microcosmos, desde la perspectiva etnográfica;

“Nos interesa más el contenido que la forma. Es decir, nos interesa lo que las personas se dicen unas a otras, de qué hablan, qué palabras utilizan, qué dan a entender, y también la problemática de cómo se establecen esos entendimientos.

Y se construye a partir de ellos según se desarrolla el discurso. Esto significa que nos interesa no sólo el discurso en sí, sino también aquellas actividades y marcos lingüísticos que constituyen el contexto dentro del cual tiene lugar el discurso. [...]El enfoque etnográfico requiere por parte de los investigadores hacer observaciones detalladas de lo que dice y hace, y - esto ya es más problemático - suspender sus interpretaciones basadas en el “sentido común” de lo que está ocurriendo al efectuar el análisis.” (Edward, y Mercer, 1988, 23-28).

Intentaba analizar e interpretar ese microcosmos de significados, dejando en parte “mi sentido común” de verla, encontrar indicios que ayudaran a resolver mi problema de tesis, el punto de partida lo constituían las dimensiones del mismo. Como se ha

planteado anteriormente, la demarcación entre prácticas y discursos resultaron de una limitación a los fines de la investigación, no porque refiriera a un *a priori* por parte de la investigadora en *cercar* la realidad, sino que su lógica respondía a razones analíticas. Dentro de esta circunscripción, las entrevistas, es decir, las voces de los sujetos que enseñan y aprenden me habían permitido *escuchar* para entender la formación inicial, las entrevistas ocuparon *un* lugar desde la perspectiva de los discursos. En las clases también se encuentra presente el discurso educativo, pero en este caso, debía observar, oír, interpretar, para intentar otorgar, crear y delinear sentidos en ese sistema vital y dinámico natural que constituye la clase. Cabe aclarar que ambas perspectivas de *discursos* y *clases*, se integran en la última fase del análisis producto convergente de lo que se indaga en la formación inicial en este trabajo.

La intención era dejar plasmado de algún modo aquello que ocurría en las prácticas de docentes y estudiantes. Lo visible, lo explicitable a la luz de mi lugar como observadora y las impresiones presentes en *ese* momento, en esas precisas coordenadas temporales, espaciales y situacionales que me sucedían a mí como investigadora, esto ha quedado plasmado en el registro de observación de las veintidós clases consideradas dentro del caso.

“Ser observador consiste en constituirse, en cuanto sujeto que tiene explícitamente una coherencia de método y que representa y que desea, en su relación con otros sujetos, en especial con los que observa él, verificar sus relatos o relativizarlos.”
(Postic y De Ketele, 1988, 40).

Entendía que estaba observando una realidad en movimiento, con significados compartidos por los presentes, con expresiones orales y expresiones no verbales que conformaban la situación de clase, entre otras posibilidades emergentes. A lo observable, se agregaba los documentos escritos pertinentes a cada asignatura, previos a la clase y que los docentes me hubiesen facilitado, ya que por cuestiones operativas o imprevistas, algunos de los trabajos de estudiantes, no los he podido consultar para el análisis. La planificación docente, fue considerada con los materiales propios de esas

clases en el caso que hubiera algún documento de trabajo, materiales otorgados por docentes o producciones propias de los estudiantes.

3. Circular por las clases: voces resonantes y papeles tranquilizadores.

El intentar discurrir en la trama de cómo se sitúa la formación inicial en el escenario privilegiado de las clases, cómo se concibe, cómo se desarrolla en un momento y en un lugar concreto, constituían el objeto de mi andar investigativo. Entender el uso, concepción, prácticas de las TIC, el tipo de conocimiento que se propicia a través de la misma, la representación de infancia presente en las clases, la presencia de la sociedad actual a través de hechos o referencias en dicha clase... eran un enorme desafío como intención de partida y también de llegada en el análisis de evidencias del caso. En este reto *las palabras* me resultaron más problemáticas que los documentos en el proceso de análisis de evidencias.

3.1. Las palabras, en las clases también.

La palabra oficia como articuladora de las prácticas en las clases, por lo tanto en gran medida los discursos orales se transforman en registros de las prácticas que articulan un devenir, constituyen en ocasiones, la principal fuente de construcción de saberes y eje del acto formativo. Las preguntas realizadas, las expresiones, los comentarios de las clases constituyeron fuente importante de consideración. Es por este motivo, que las voces de docentes y estudiantes también estarán de algún modo presentes en este punto, ya que las entrevistas anteriormente analizadas constituyeron un punto central de registro analítico de voces y opiniones de los que enseñan y aprenden pero en un contexto íntimo, cuidado y artificial como son las entrevistas, pero en esta oportunidad las voces giran en torno a lo que acontece en la clase, y esencialmente forman parte de ella como unidad dinámica de análisis.

“El habla en el aula se analiza no en cuanto a su estructura lingüística, sino en cuanto a lo que su contenido (aquello de lo que hablan los individuos) y su

estructuración (quién habla a quién) pueden revelar respecto al orden social en este microcosmos.” (Edward, Mercer, 1988, 29).

Entender y situar las palabras en la clase en torno a las dimensiones, fueron un objeto minucioso en mi análisis y categorización posterior, pero sabía que era imprescindible este paso para poder valorar integralmente el microcosmos de las aulas en cuestión.

3.2. La tranquilidad del papel.

En el caso de las inferencias resultantes de los documentos curriculares e institucionales, el análisis se nutrió de las pruebas a la luz del sistema de representaciones que implica tanto a la formación, el conocimiento, la infancia, las tecnologías de la información y la comunicación y la sociedad, presentes en las referencias para el análisis. Es en este contexto, en que los datos impresos eran de algún modo *tranquilizadores* en los papeles, significaban *letra escrita* perteneciente a otros actores (diferentes a lo escrito por mí) en el escenario de la formación, ya sea desde la institución misma, desde los docentes a cargo de las asignaturas analizadas o desde las producciones realizadas por los estudiantes. Los papeles daban una sensación aparente de ser “más objetivos” que lo escrito por mí misma...una ilusión tranquilizadora para mi rol de investigadora, al fin de cuentas.

“Ser observador consiste en constituirse, en cuanto sujeto que tiene explícitamente una coherencia de método y que representa y que desea, en su relación con otros sujetos, en especial con los que observa él, verificar sus relatos o relativizarlos.” (Postic y De Ketele, 1988,40).

Era una tarea difícil, equilibrar lo externo, de lo subjetivo, no caer ante falsas apariencias tranquilizadoras y dejar de lado mi marco referencial en el análisis, pero los pasos me fueron llevando por caminos, no seguros, pero sí muy útiles y de alto valor para mi aprendizaje como indagadora.

3.2.1. Las evidencias en el papel.

En relación a la documentación del caso, como he anticipado, hay aspectos que engloban a todas las clases observadas, son aquellos referidos a documentos institucionales, tales como la presentación a través del plan de los estudios de magisterio en formato papel y en formato digital. (Se adjunta el detalle en el Anexo 3)

En relación a las evidencias recogidas en el trabajo de campo en torno a las clases, se incluyen los documentos correspondientes al programa de cada una de las asignaturas observadas: Didáctica II, Nuevas tecnologías Aplicadas a la Educación (NTAE), CARMEL (Creación y evaluación de recursos multimedia y en línea), y Didáctica de las Ciencias Naturales. También, si es que lo hubiera, documentación pertinente a la clase misma, tales como las actividades que fueron realizadas por parte de los estudiantes, y de existir, el examen que corresponde a la evaluación de asignatura. En total, la documentación que corresponde a estas tres instancias institucionales, de clase y posteriores a la clase lo constituyen sesenta documentos. Como ha quedado explicitado en el Cuadro N° 11 el total de clases observadas fue de veintidós.

En relación a los documentos analizados presento el siguiente detalle:

Cuadro N° 13: Síntesis de los documentos analizados en el caso.

Institucionales:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Plan de estudios. 2. Presentación de la Carrera de Maestro de primaria en la página web. 3. Presentación de la carrera en el libro entregado con la matriculación. (<i>Guía dels ensenyements de Mestre</i>) 	
Documentos de docentes	Producciones de estudiantes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Documentos de trabajo en clase (8) 2. Examen final (1) 3. Examen final y criterios de corrección (1) 4. Programa de la asignatura(4) 5. Práctica (consignas) (1) 6. Material entregado para hacer la práctica (la consigna fue oral) (1) 7. Notas finales de todos los estudiantes de la asignatura observada (1) 	<p>Individuales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Síntesis de la asignatura individual (5) 2. Análisis individual de página web (3) 3. Análisis de anuncios individual (2) 4. Análisis educativo de una película (1) 5. Fichas personales (15) <p>Grupales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de anuncio grupal (2) 2. Desarrollo de una unidad didáctica (1) 3. Evaluación de CDs educativos (2) 4. Creación de página web (1)

Una fuente de conocimiento posible en la investigación consistiría en los puntos de encuentro o ruptura entre los discursos y hechos manifestados por actores en el marco de la formación. Pretendía que este interrogante permaneciera vivo a lo largo de esta suerte de cruzada ente los datos emergentes de la realidad y el análisis conceptual de los mismos.

“Para desentrañar el significado de las interacciones, el observador intenta descubrir las intenciones que orientan los actos de los que intervienen en la situación. Atribuye una intención en relación con lo que le parece son causas posibles del comportamiento de un actor. Infiere esa intención en función de los efectos que observa en las interacciones. La causalidad inferida es de tipo inductivo.” (Postic y De Ketele, 1988, 30).

Los documentos consultados, en ocasiones contribuyeron a dejar explicitado esa declaración de intenciones, desde la Facultad de Formación del Profesorado, hasta la programación de una asignatura por parte de un docente.

3.2.2. Mirar la realidad.

Partiría de esos fragmentos de realidad puestos en la mirada y la letra, en la voz y en el gesto para abordar desde ellos una totalidad, desde lo pequeño a lo de mayor tamaño, quizás en términos de Foucault (2005) del *detalle*, que pasa desapercibido muchas veces, pero que finalmente es a través del mismo por donde ingresamos a una compleja y extensa red de significaciones sociales e institucionales, a la vez, dicha composición de detalles, otorgan sentido al estudio de la clase como un todo. Los detalles de cómo se desarrolla una clase y de mi capacidad de interpretación de los mismos, constituían un aprendizaje que iba consolidando a medida que avanzaba con las observaciones y el análisis de las mismas. La investigación se constituía para mí, ante todo en una fuente de aprendizajes permanentes y pretendía ser consciente de ello para asimilarlo, para reflexionar sobre mi propio rol e interpretaciones, como ejercicio metacognitivo de mi propio proceso.

3.3. Proceso de análisis de clases.

Para dejar explícito el proceso de análisis de las prácticas áulicas, fue el siguiente:

- Observación y toma de apuntes a modo de descripción densa, con un apartado para “Lo observable” y otro para las “Apreciaciones personales y primeras inferencias teóricas”, si las hubiera.
- Revisión inmediata de los manuscritos para aportar algún dato o matiz faltante o que no hubiera quedado claro en el papel, pero sí en mi interior.
- Pasaje a formato digital del registro manuscrito de observación de clase.
- Búsqueda de referencias en la observación de clase de las dimensiones del problema.
- Creación de categorías emergentes de análisis para cada una de las dimensiones.

Luego de escribir lo observado en la clase, lo revisaba inmediatamente para completar aquello que hubiera quedado salpicado de realidad y tuviera que completarlo, con intención de otorgarle formas para dar mayor precisión a la descripción de lo sucedido. Tanto las impresiones como las dudas, pretendieron quedar reflejadas también en esta primera mirada de la clase pero en un registro lindante. Seguidamente, el procedimiento consistió en transcribirlo digitalmente, la intención era que terceras personas tuvieran una idea aproximada de la situación de clase descrita tan comprensible como yo misma en ese momento. Al releer lo escrito, procedía a tomar por separado las clases de cada una de las asignaturas involucradas en el caso, primero, entendidas como unidad de significados para el análisis, aunque hubiera más de una persona implicada en la docencia de la misma asignatura y del mismo grupo-clase, como fue en el caso de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Esto me daba una especie de unidad disciplinar en principio necesaria para posteriormente segmentar la totalidad de las clases con las dimensiones de análisis del problema de tesis. Luego las agrupé en tanto refirieran al área de Tecnología o al área de Didáctica. El registro de las clases está dividido en tres columnas (Se puede consultar el modelo de las mismas presente en el Anexo 2):

- Una primera columna que indica la hora. Allí figuran tanto el inicio de la clase, como diferentes registros de la hora en el transcurso de la misma.
- Una segunda columna que compone lo que observé y registré en un manuscrito.
- Una tercera columna donde está explicitado y diferenciado de lo anterior, allí figura lo que siento, o relaciono con vivencias anteriores o posturas teóricas o pensamientos que surgieran en el momento.

En este sentido, prefería dejar claro, pero a la vez explicitada, cuáles eran mis sensaciones personales. En referencia a la relación de objeto y sujeto en el campo de la investigación, me valdré de las ideas de Morin:

“Si bien esos términos diyuntivos/repulsivos se anulan mutuamente, son, al mismo tiempo, inseparables. La parte de la realidad oculta por el objeto lleva nuevamente hacia el sujeto, la parte de la realidad oculta por el sujeto, lleva nuevamente hacia el objeto. Aún más: no hay objeto si no es con respecto a un sujeto (que observa, aísla, define, piensa), y no hay sujeto si no es con respecto a un ambiente objetivo (que le permite reconocerse, definirse, pensarse, etc., pero también, existir).”
(Morin, 1997, 66).

Estas notas no constituyeron en su totalidad registros textuales y totalmente exhaustivos de la clase, pero sí dieron cuenta de determinadas escenas que transcurrían con un registro del tiempo, se intentó registrar algunos diálogos, y a los actores principales intervinientes en ellas, como por ejemplo, el docente a cargo, sus intervenciones o la de algunos estudiantes que destacaban por algún motivo.

Acorde al problema se elaboraron categorías de análisis procedentes del registro de clases y documentos, organizando los registros obtenidos en torno a las dimensiones de análisis del problema. Es decir, en las clases en sí, secuencias o extractos de las mismas según refirieran a ejemplos o modalidades que tuvieran relación con el tipo de conocimiento, a diferentes modalidades de entender y actuar la formación inicial, a la presencia (oral o física) de las tecnologías de la información y la comunicación, a la mención de la infancia o no y a la sociedad actual.

La intención final de mi comprensión del sentido y formas que tenía la formación era encontrar esquemas de acción similares, si es que existían, desde dónde partir en el análisis, pero para esto, primero articulaba el sentido de las prácticas en torno a las clases y documentos inherentes a cada asignatura, y luego de un análisis posterior vendría la integración en las dimensiones y búsqueda de tales recurrencias de acción conjunta.

3.4. Posible señal en el camino de análisis: El foco de la escena áulica.

Dentro de las secuencias orales, en reiteradas ocasiones he tenido que centrarme en lo que dice y hace el docente, puesto que es el que ocupaba en mayor medida el escenario oral de la clase. Puede parecer una obviedad tal señalamiento, pero justamente lo obvio usualmente es lo que puede pasar desapercibido en el análisis y no era mi intención que esto ocurriera. También he considerado en el interior de las clases, sus propios constructos emergentes de análisis en relación a lo que dicen o hacen los propios sujetos implicados, se podría delinear, a grandes rasgos, de la siguiente manera:

Cuadro N° 14: Significados actuados y discursivos en la clase.

<p style="text-align: center;">Clase: microcosmos de significados compartidos.</p> <p>Discursos y acciones del docente: Encarnando sus principios pedagógicos en acto: - Siendo el eje de la escena oral. - Constituyendo discursivamente un nexo didáctico con alguna actividad por parte de los estudiantes.</p> <p>Discursos y acciones de estudiantes: Actuando la propuesta didáctica: Desde un rol pasivo: escucha, copia, etc. Desde un rol activo.</p>

Como rasgo general, luego de una primera exploración analítica, percibí que el papel del docente ocupaba mayor presencia en las clases en todo tipo de análisis, el docente,

era el que creaba la situación, que parlamentaba mucho más que los estudiantes, que actuaba, que condicionaba fuertemente un estilo o clima en áulico, etc. Es decir, intenté con la mayor naturalidad posible encontrar indicadores de análisis emergentes, pero luego de una primera etapa de este proceso, percibí que las categorías que surgían se vinculaban más intensamente con lo que el docente como actor situacional hacía, decía, escribía o el estilo de la clase que el docente propiciaba, que los estudiantes o el contenido a tratar.

4. Encontrar las dimensiones en las clases. Dimensiones, categorías y subcategorías.

Para detallar la presencia de las dimensiones de análisis en las prácticas, se presenta a continuación una referencia explícita de cómo se ha procedido al análisis de evidencias en cada uno de los casos, una reseña de las categorías y subcategorías halladas en cada dimensión que compondrán la matriz general presente al finalizar este capítulo y resultante del análisis global de las prácticas.

4.1. Las clases y documentos en torno al Conocimiento.

Nuevamente el conocimiento aparecía otorgando con su presencia significación crucial al acto de enseñar y aprender en la formación docente. Era necesario indagar sobre las formas que asumía en las clases, en primer lugar me preguntaba, ¿Qué elementos de las clases constituirían evidencias de esta dimensión? ¿Cómo las distinguiría? ¿Cuándo y quiénes estarían dando cuenta de la concepción y formas asumidas por el conocimiento en la clase? Consideré evidencias de esta dimensión, tanto a las referencias explicitadas en forma oral, que aludían directamente al modo de concebir el conocimiento, como aquellas vinculantes al saber pero que se encontraban de manera subyacente, como por ejemplo, el modo de evaluar, en el caso de docentes. También constituirían evidencias, el modo de organización y secuenciación de contenidos curriculares, los contenidos mismos de la formación, la propuesta docente, o las enunciaciones explícitas o implícitas que se referían al mismo. Conocimiento, saber docente, contenidos

educativos, diálogo presente en la clase a través de preguntas, respuestas, eran un conjunto de variadas caras que asumía esta dimensión.

Si bien la pregunta guía, que otorgaría sentido al conjunto de evidencias de las prácticas en torno a la dimensión Conocimiento era:

¿Qué tipo de conocimiento se construye en la formación?

Un modo de encontrar indicios de mayor concreción de esta dimensión fue responder a las siguientes preguntas:

¿Cómo los docentes explicitan una concepción relativa al conocimiento?

- En sus elocuciones e intervenciones orales.
- En el modo de organizar los contenidos explicitados en su planificación docente.
- En las secuencias de contenidos en programaciones y en la clase.
- En el modo de evaluar.

En un primer momento las categorías emergentes se vinculaban con dos expresiones del saber: las concepciones del conocimiento que expresaban, y el conocimiento específicamente vinculado a las TIC, podrían agruparse las evidencias recogidas en las prácticas en las siguientes categorías y subcategorías:

1. Referencias que aluden a diferentes concepciones epistemológicas del conocimiento y del acto de conocer.
 - 1.1. Conocimiento como algo acabado.
 - 1.2. Conocimiento por compartimentos.
 - 1.3. El conocimiento se transmite.
 - 1.4. Visión reproductivista sobre el saber docente.
 - 1.5. Conocimiento interdisciplinar.
 - 1.6. Conocimiento logrado por medio de asociaciones. Ensayo y error.
 - 1.7. Referencia a conocimientos anteriores para construir nuevos.
2. Referencias del conocimiento en relación a las TIC.

- 2.1. Saber técnico instrumental de las TIC desvinculado del pedagógico.
- 2.2. Saber técnico instrumental de las TIC vinculado al pedagógico como contenido.
- 2.3. Parte de un conocimiento instrumental de las TIC para luego pasar al pedagógico.

El signo predominante que asumió el conocimiento en las clases se relacionó con una visión acabada, entendida como una estructura conceptual que “es” y que por lo tanto es susceptible de ser transmitida de docentes a alumnos.

Prevalece también la concepción del saber por compartimentos, una parcelación que deviene de lo general a lo particular y con una tendencia que va desde lo “teórico” a lo “práctico”. Las propuestas de interdisciplinariedad quedan enmarcadas en los relatos, como propuestas factibles de realizar en el ámbito escolar, pero no en la puesta en acto formativa de la formación de los docentes.

En relación a la particularidad y especificidad de aprender o generar conocimiento mediado tecnológicamente, existe una fuerte tendencia a la visión instrumental del saber, desvinculado del saber pedagógico, lo que he denominado mediante la categoría: *Saber técnico instrumental de las TIC desvinculado del pedagógico*. No obstante esta apreciación inicial, se evidencia con cuantía menor pero con presencia importante en las clases observadas de la existencia de una vinculación entre lo instrumental y lo pedagógico.

Saber técnico instrumental de las TIC vinculado al pedagógico como contenido.

En menor medida aparece la secuencia lógica del conocimiento instrumental para luego pasar al saber pedagógico asociado a las TIC.

En el Anexo 2 de esta tesis figura la matriz donde quedan plasmadas las categorías resultantes de la dimensión de conocimiento en relación a las clases. Sin embargo, para poder cristalizar categorías y subcategorías evidenciadas en las prácticas de los que enseñan y aprenden se presenta al finalizar este capítulo un cuadro general de todas las dimensiones halladas.

4.2. Las clases y documentos en torno a la Formación Inicial.

Con respecto a la formación inicial entendida como dimensión de análisis, de algún modo mi postura fue la de dejarme llevar por lo observado, para poder explorar los caminos que me abría en el campo, cómo se entendía en las clases dicha formación y luego categorizar las observaciones y documentos. No era una tarea fácil y requería un trabajo, un proceso interno en mí misma para *separarme* en la medida de lo posible, de mis esquemas previos y de mis concepciones de formación, incluso de la propia experiencia como profesora.

En una primera etapa, aparecían modalidades particulares que el docente impregnaba en sus clases, desde la secuencia que desarrollaba hasta el clima que generaba su accionar. El docente seguía siendo el eje de la clase, ineludible su análisis en el relato de evidencias del aula. Las estrategias didácticas empleadas, su objetivo y respuesta por parte de estudiantes también eran un paso obligado para entender la clase y su validez en términos formativos. La propuesta de actividades dirigida a los estudiantes, lo que ellos *hacían o decían* en la clase constituía material de registro para entender la formación que recibían en acto.

La pregunta guía en esta dimensión consistía en:

¿A qué visión de docente contribuyen las prácticas de clase?

Desde ella emergieron las siguientes categorías:

- a) Estilo general de la clase.
- b) Estrategias didácticas utilizadas en la formación.
- c) Actividades realizadas en la clase por parte de los estudiantes.
- d) Documentos de trabajo realizados por estudiantes.
- e) Concepción que fluye de formación inicial.
- f) Visiones de la función docente.
- f-1) Saberes necesarios para tal función.

Observar las clases proporciona un encuadre de trabajo del docente y de su propuesta didáctica, como he señalado anteriormente, pero se hacía necesario darle un matiz que evidenciara en la categoría; un estilo de clase, encontrar recurrencias para cristalizar el análisis de las prácticas. Se pusieron de manifiesto intensamente dos estilos principales de accionar docente en la articulación de las secuencias, el de la clase de tipo expositiva y el de la clase con una introducción por parte del docente y posterior trabajo por parte de estudiantes.

Un tercer modelo en relación a la secuencia didáctica pero con menor representación, lo constituyeron las clases cuyo objetivo era la presentación de trabajos por parte de estudiantes, con interacción libre entre ellos.

Por estrategias didácticas, refiero al tipo de recursos del docente para potenciar y dinamizar las clases, que agrupan una amplia gama de posibilidades registradas en las aulas, dentro de las que tienen una recurrencia mayor se encuentra: la proporción de ejemplos de lo que ese está tratando por parte del docente, referencias a cuestiones vivenciadas por los estudiantes como fuente de comparación con el tema que se trata, formulación de preguntas a los estudiantes, narración de anécdotas y preguntas, de las que he diferenciado los interrogantes que no requieren una respuesta concreta por parte de los estudiantes (preguntas retóricas), que constituyeron una mayoría y las que sí requerían una respuesta, como minoría. En cuanto a la demostración como estrategia didáctica con uso de ordenador, recayó sobre las clases de la asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación exclusivamente, con fuerte recurrencia en las mismas.

De algún modo quedaban evidenciadas las decisiones de los docentes en lo que refiere a sus prácticas pero era importante considerar las actividades realizadas por los estudiantes en el encuadre de la clase, para esto también he recogido evidencias de las acciones de estudiantes. Entre las actividades de tipo *pasivo* se encuentra: la copia de contenidos, sobre todo ante la proyección de la transparencia, el silencio como rasgo hegemónico de toda una clase y el visionado de algún video.

Las actividades que *requieren una acción* por parte de los estudiantes, son tareas que requieren una actividad cognitiva evidenciable, se solicita que efectúen un análisis de diversas fuentes, desde un anuncio televisivo, un CD ROM educativo, una película, o

bien que diseñen una unidad didáctica, o que observen diferentes minerales, estas actividades se establecen de manera tal que involucran el trabajo de varios estudiantes en pequeños grupos.

Las *preguntas* fueron consideradas como acciones en el encuadre de la práctica educativa, con respecto a las realizadas por estudiantes, en su mayoría se ubicaron en preguntas de tipos informativas más que analíticas o vinculadas a la temática desarrollada en la clase.

Tanto los documentos institucionales, como los de autoría de los docentes, constituyeron evidencias tangibles o más públicas de la visión de docente y de formación inicial que se traslucía en las clases, de ellos se reflejaron dos perspectivas por sobre otras: la necesidad en la formación de tener un bagaje teórico sólido en la formación inicial desde donde construir saberes vinculados a la práctica, y la de entender a la formación de base como formación “bancaria”, representada por la acumulación estratificada de conocimientos acorde a las disciplinas plasmadas en las asignaturas.

La práctica, como parte de la formación inicial, ocupa un segundo término en la secuencia lógica formativa, en primer lugar la formación teórica para poder acceder a la práctica.

En relación específica a la formación docente vinculada a las tecnologías de la información y la comunicación, se concentró en una representación del maestro y maestra como conocedora de las tecnologías desde una perspectiva crítica a la vez que pedagógica y con una pericia en la dimensión instrumental de las mismas.

En el Anexo 2 de esta tesis quedan plasmadas las categorías resultantes de la dimensión de formación inicial. Sin embargo, como se ha señalado, para poder cristalizar categorías y subcategorías evidenciadas en las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden se presenta al finalizar el presente capítulo un cuadro general de todas las dimensiones halladas.

4.3. Las clases y documentos en torno a la Infancia.

En relación a esta dimensión, se consideró en las evidencias para el análisis de las prácticas, la presencia o ausencia del tratamiento o mención a la infancia. Ambas opciones, por presencia u omisión, constituyeron registros de esta dimensión. También las voces en torno a las representaciones de la infancia presentes en los discursos emitidos en las clases, incluyendo las consideraciones de los alumnos y alumnas de primaria en tanto niños y niñas y sus referentes en la planificación docente fueron abordables para esta categoría como manifestación de infancia en las prácticas. Del mismo modo se procedió con los documentos de trabajo en las clases y planificaciones docentes.

La pregunta guía de esta dimensión consistía en:

¿Cuál es la representación de infancia presente en las clases?

A partir de ella emergieron las siguientes categorías:

- a) No hay referencias claras a la infancia.
- b) Hay referencias a la infancia en:
 - La planificación del docente.
 - Relatos orales emitidos en clase.
 - Testimonios orales narrativos vinculados al uso de los medios.
 - Contenidos de asignaturas de corte psicológico.
- c) Mención a la infancia contenida en el concepto de atención a la diversidad.
- d) Como etapa vital que transcurre entre los 6 y 12 años.

En cuanto a la primera de las categorías, su registro se tornó un imperativo inmediato en las evidencias dentro de esta dimensión, debido al alto grado de recurrencia en clases, documentos de trabajo y materiales realizados por los docentes, es decir, se trata de un índice de manifestación elevado aunque refiera a la ausencia, en la mención o tratamiento de la infancia en las prácticas áulicas y documentos de trabajo.

Como contrapartida a esto, vislumbré en las clases, una evocación a la infancia contenida en diversos formatos vinculados a las prácticas formativas, en planificaciones docentes se mencionan a la niñez como alumnado de escuela primaria, en las elocuciones de clase, o brindando testimonio vinculado al uso de los medios de información y comunicación, en webs o CDs educativos, cuyo destino final, son niños y niñas.

También la infancia se encuentra presente en contenidos curriculares de asignaturas vinculadas a las etapas evolutivas por las que atraviesa el ser humano, desde las características psicológicas que acompañan a cada etapa, entendida como desarrollo y modos que asume el aprendizaje desde la perspectiva de la infancia.

En cuanto a la diversidad, al parecer en las clases se entiende que está comprendida en niños y niñas de escuela primaria, entonces la evocación de la infancia está contenida en este concepto, en tanto atención a las diferencias.

También, se encuentra presente en las clases la vertiente más tradicional de conceptualización de la infancia, entendida como etapa vital en el sentido lineal y continuo de la evolución del ser humano, como antecedente de la adolescencia y la adultez, es decir, como categoría etaria formulada desde un abstracto social, cuyos ejes situacionales vitales corresponden a la edad del individuo.

En el Anexo 2 del informe figura el detalle de las evidencias de *Infancia* en las prácticas de los que enseñan y aprenden pero al finalizar el capítulo se presentan los rasgos evidenciables de todas las dimensiones.

4.4. Las clases y documentos en torno a la Sociedad Actual.

Encontrar categorías visibles que recrearan la presencia de la *Sociedad actual* en las clases requirió de una indagación introspectiva en primer lugar, una búsqueda del modo en que como investigadora daría eco a esta dimensión. Aunque se presentaba como problemático definir el alcance y presencia de esta dimensión en las evidencias y documentos de clase, una primera aproximación empírica me llevó a considerar que por ejemplo, al hablar en una clase de un programa de televisión que se hubiera emitido

recientemente, se estaba refiriendo a la sociedad actual. Inclusive la mención de un docente en una clase sugiriendo que le envíen el trabajo pendiente de entrega mediante el correo electrónico, también. Pero ¿A qué me refería con esto? ¿Por qué algo que puede resultar obvio en este momento histórico y bajo estas coordenadas sociales y culturales podría constituir evidencias de análisis de esta dimensión en la investigación? Había tratado con las características de la sociedad actual presentes en el Capítulo 3 de la tesis, pero para responder a través de fundamentos teóricos a mi accionar empírico, necesitaba precisar su evidencia en las clases bajo parámetros más específicos. Encontré una guía en la perspectiva de investigación educativa de la vida cotidiana presente en las aulas. (Rockwell y Ezpeleta, 1983 y Salgueiro, 1998).

“El saber cotidiano cambia de contenido y de extensión según diferentes momentos históricos y estratos sociales [...] Así, saber algo significa que el sujeto particular se apropia de los contenidos de su medio, incorpora en ellos su propia experiencia, consiguiendo así llevar a cabo los heterogéneos tipos de acciones cotidianas.”
(Salgueiro, 1998,31 y 32).

El grado de relación del *adentro* del aula y del *afuera* podían constituir ejes interesantes desde donde evidenciar la presencia de la sociedad actual en clases, el modo en que las “paredes” del aula se diluían con respecto al exterior o bien que no permitían tal efecto. El interior y el exterior condensado en la vida cotidiana del aula bajo los actos de aprender y enseñar en el momento actual. Y desde esta premisa poder interrogar el sentido de la experiencia educativa. En el marco de esta dimensión se registran aquellas referencias en el contexto de las clases de saberes, anécdotas o conocimientos relativos a cómo transcurre la vida en este momento histórico-social y entre docentes y estudiantes universitarios.

La pregunta insignia de esta dimensión era:

¿Cómo es entendida la sociedad actual en las clases?

A la luz de esta dimensión han emergido las siguientes categorías de análisis:

- a) Sin referencias explícitas a la sociedad actual.
- b) Referencias a los alumnos y alumnas de las escuelas actuales y sus posibles particularidades.
- c) Referencias explícitas de la sociedad actual representada por el entorno cotidiano.
- d) Saberes relativos a la sociedad actual (Suposición de que se conoce de lo que se habla por pertenecer a la misma sociedad).
- e) Manifestaciones de diferentes rasgos y conceptualizaciones de la sociedad actual.
- f) Como contenido programático de una asignatura.

La primera de las categorías refiere a aquellas clases donde no hay una referencia al contexto social, no se explicita en la práctica, una diferencia entre esa clase en ese día y año y la misma clase en otro contexto socio histórico. Sobre un total de veintidós clases, en ocho no hubo evidencias claras de la sociedad actual.

En cambio, al referirse a los alumnos y alumnas que pueblan las aulas de primaria en la actualidad, sí se matizan estas particularidades, por pertenecer a esta etapa histórica.

Al entenderse lo cotidiano como referencia de lo actual, se evidenció en las clases la mención a través de una anécdota, de algunos programas de televisión que sirven para ilustrar una situación contemporánea. La actualidad también se encuentra presente en la alusión de lugares, como comercios de significación social y de reconocimiento inmediato por parte de los docentes y estudiantes, referido al saber cotidiano de este entorno geográfico, social y cultural en particular, como es el universitario. (En el caso, en voz de un docente del área de tecnología: “*Esto lo pueden encontrar en Abacus*²⁷.”)

También ejemplifican la coordenada temporal y situacional en las clases, los hechos de la realidad inmediata que configuran el contenido oral de lo que acontece en las aulas.

En cuanto a los artefactos tecnológicos de uso actual, son tanto contenido programático de las asignaturas referidas a las tecnologías de la información y la comunicación, como medio para envío de materiales y como objeto de análisis pedagógico. A la vez, existen conceptualizaciones explícitas de la sociedad actual, es caracterizada a través de

²⁷Comercio perteneciente a una cooperativa docente.

categorías como “con exclusión social”, “multicultural” “compleja” mayoritariamente evidenciado en los documentos institucionales y la página web de la Facultad de Formación del Profesorado. (Ver Anexo 3).

La sociedad como tal, forma parte de un contenido programático específico de una asignatura como “Sociología”, evidencia presente en el plan de estudios de la carrera de Maestro de primaria.

Se pueden consultar las categorías y subcategorías específicas de esta dimensión en el Anexo2 del informe, si bien al finalizar el capítulo se exponen en una matriz general de las prácticas y documentos.

4.5. Las clases y documentos en torno a las TIC.

Encontrar categorías relativas a la dimensión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, parecía en un principio tarea más sencilla, comenzando el análisis por las tecnologías artefactuales, tangibles, visibles y de fácil cristalización a tales fines. Además, lo artefactual, estaría dentro de las tecnologías organizativas presentes, en los estilos de organización de la clase misma y también en las referencias orales. Lo simbólico remitía a los lenguajes utilizados en la expresión del conocimiento o contenido, en las formas y sus representaciones. ¿Qué tipo de alfabetismos aparecen en la formación? ¿Cómo y qué vehículos *utiliza* el conocimiento para estar presente en las aulas? Aclarando que tal demarcación obedece a los fines analíticos más que reales, puesto que estas son figuras que se nutren una de otra en la realidad. La pregunta eje en esta dimensión consistía en:

¿Qué concepción uso y prácticas están recibiendo los estudiantes en torno a las TIC?

Las categorías resultantes del análisis de clases y documentos fueron:

- a) Tecnologías artefactuales utilizadas en la clase.
- b) Tecnologías organizativas predominantes en la clase.
- c) Tecnologías simbólicas mencionadas o utilizadas en clases y documentos.

- d) Aspectos orales vinculados a las TIC y tecnología de épocas pasadas.
- e) Concepción de las TIC.
- f) Ausencia de TIC.

De las tecnologías artefactuales utilizadas o mencionadas en clases y documentos, se registra, un uso significativo de transparencias proyectadas mediante retroproyector en las aulas comunes. Existieron usos de la pizarra, en ambos entornos, curiosamente se manifestó su uso en forma regular tanto en las aulas de informática (pizarra blanca), como en las salas comunes (pizarra verde). Señalo esto como curiosidad porque podría pensarse que al estar en sala de ordenadores la pizarra no tendría tanto uso, sin embargo, no fue así.

Los ordenadores de uso general en la clase, fueron tecnologías exclusivas de las salas de ordenadores y de las clases de las asignaturas: Nuevas tecnologías Aplicadas a la Educación y CARMEL. En cuanto a las referencias orales a las TIC, se evidenció en los relatos por parte de los docentes, anécdotas que incluyen al ordenador, tanto como ejemplo en sentido negativo de su uso, como en sentido positivo o bien valorado.

Existió una tecnología organizativa predominante, que consistió en el docente al frente de la clase explicando alguna temática, incluso hubo el caso de varias clases donde el docente hace uso de la tarima a tal fin. También se escenificaron otro tipo de organizaciones en las clases, que referían a actividades tendientes a estar centradas en los sujetos que aprenden, donde trabajaban en grupo y el docente guiaba tal accionar. En una de las clases observadas la tecnología organizativa dio cuenta de un trabajo exclusivamente gestionado y administrado por los estudiantes, cada grupo narraba un proyecto y el resto escuchaba y luego aportaba sugerencias y valoraciones junto con el docente.

Con respecto a las tecnologías simbólicas, que como se ha hecho mención anteriormente, corresponden a una dimensión que se escinde a los fines analíticos solamente, existió variada presencia en clases y documentos. Se mencionaron y trabajaron programas informáticos como: *Hot Potatoes*, *Clic*, *Dreamweaver* y *Composer*.

Desde la perspectiva multialfabetizadora en la búsqueda de evidencias, existió presencia de análisis del lenguaje audiovisual, manifiesto en soporte de páginas web, TV, cine,

video y anuncios publicitarios. También en las clases, hubo un espacio para la mención y análisis de tecnología que se encuentra mayormente en desuso, como la linterna mágica, el *Súper 8* y la máquina de escribir. A partir del uso de las TIC presentes en las aulas y manifiesta en documentaciones, se pudo hacer evidente y por lo tanto registrar en este apartado, una concepción subyacente de las mismas. Desde una visión de las TIC integrada al currículo, pasando por una concepción de su uso con un propósito exclusivamente práctico secundando a los fines didácticos, también se registraron conceptualizaciones con especificidad acotada al marco de los contenidos programáticos de una asignatura.

En la página web de la Facultad de Formación del Profesorado, no se menciona de manera explícita a las tecnologías, pero sí implícita puesto que se presenta la información en formato web, y desde una perspectiva instrumental, el uso informático es referido como requisito a nivel usuario para transitar por la carrera de maestro de primaria.

Con respecto a la ausencia o mención a las tecnologías de la información y la comunicación, existió un registro evidente solamente en el transcurso de una de las clases, pero esto constituyó una marca relevante para el análisis, debido a su ausencia en los contenidos de los programas de las asignaturas que componen el trayecto formativo de toda la carrera.

En el Anexo 2 del informe de tesis, se presenta un cuadro del registro de categorías resultantes de esta dimensión.

A continuación se presenta la matriz correspondiente a todas las dimensiones de análisis halladas en las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden, se exponen las evidencias organizadas en categorías y subcategorías. Para poder interpretar en la lectura las evidencias recogidas, se sugiere comprender que las recurrencias más significativas de cada una de las subcategorías están resaltadas en tipografía en negrita y corresponden al indicador de mayor frecuencia hallada en esa subcategoría en las clases y documentos.

Cuadro N° 15: Matriz resultante del análisis de las clases. “Desde las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden”

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
FORMACIÓN INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo general de la clase. 	Expositiva. Interactividad docente-estudiantes. Predominio de trabajo autónomo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias didácticas utilizadas en la formación. 	Preguntas por parte del profesor. Narración de anécdotas. Demostración mediante ordenador. Recurso humorístico. Ejemplificación. Referencias a vivencias de estudiantes. Referencias a vivencias del docente. Interrupción de la emisión de un video con explicación por parte del profesor/a. Guía el trabajo de estudiantes aproximándose a las mesas de trabajo de cada uno.
	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades realizadas en clase por parte de los estudiantes. 	Copia. Silencio. Escucha y visionado de video. Murmullo mientras el docente explica. Escucha y participación oral y actitudinal explícita. Preguntas informativas. Trabajo en pequeños grupos. Uso de ordenadores. Valoración trabajo de compañeros. Observación y manipulación material de laboratorio. Trabajo individual con ordenador. Análisis de tipo instrumental de materiales. Análisis educativo de medios. Síntesis reflexiva de la asignatura. Síntesis de la asignatura. Diseño de una unidad didáctica. Diseño de página web.
	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción que fluye de 	Similitud con la función de un publicista.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
	formación inicial.	<p>Necesidad de conocer los medios tecnológicos desde una perspectiva crítica y pedagógica.</p> <p>Conocimiento de programas informáticos.</p> <p>Base teórica desde donde construir el saber didáctico.</p> <p>Bancaria en su etapa inicial.</p> <p>La práctica como aplicación de la teoría y con posterioridad a la misma.</p> <p>Mención formación permanente.</p> <p>Visión técnico-reproductiva.</p> <p>Consideración investigación como componente formativo.</p> <p>Saber técnico instrumental del docente.</p>
SOCIEDAD ACTUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Referencias a la sociedad actual. 	<p>Sin referencias explícitas a la sociedad actual.</p> <p>Referencia a los alumnos y alumnas de escuelas actuales.</p> <p>Referencias explícitas a la sociedad actual representada a través del entorno cotidiano.</p> <p>Presencia de artefactos tecnológicos asociados a la actualidad.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes relativos a la sociedad actual. 	<p>Análisis de páginas web, anuncios, lenguaje cinematográfico, CD ROM educativos.</p> <p>Diseño web.</p> <p>Uso de los medios vinculados a la sociedad.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización y caracterización explícita de la sociedad actual. 	<p>Existe una cultura de la imagen.</p> <p>Información excesiva y efímera.</p> <p>Existencia de exclusión social.</p> <p>Compleja y multicultural.</p> <p>La sociedad como contenido programático de una asignatura (Sociología).</p>
INFANCIA	<ul style="list-style-type: none"> • No hay referencias claras a la infancia. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Hay referencias a la 	La planificación del docente.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
	<p>infancia en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mención a la infancia contenida en el concepto de atención a la diversidad. • Como etapa vital que transcurre entre los 6 y 12 años. 	<p>Relatos orales emitidos en clase.</p> <p>Testimonios orales narrativos vinculados al uso de los medios.</p> <p>Contenidos de asignaturas de corte psicológico.</p>
TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologías artefactuales utilizadas en clases. 	<p>Pizarra.</p> <p>Pizarra sala de ordenadores.</p> <p>Cañón de proyección.</p> <p>Ordenador del docente.</p> <p>Fichas de trabajo y fotocopias.</p> <p>Transparencias.</p> <p>Video.</p> <p>Ordenadores, sala de ordenadores.</p> <p>Caja de minerales.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologías organizativas predominantes en la clase. 	<p>Docente al frente explicando.</p> <p>Docente explicando primer momento y segundo momento de trabajo de estudiantes.</p> <p>Docente pasa resolviendo dudas de estudiantes.</p> <p>Estudiantes explicando proyecto al frente.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologías simbólicas mencionadas o utilizadas en clases y documentos. 	<p>Mención oral: páginas web como contenido y medio de un trabajo individual, ordenador, correo electrónico, programas informáticos: <i>Dreamweaver, Hot potatoes, Clic, Composer</i>, TV, video.</p> <p>Mención escrita: Internet, correo electrónico, programas multimedia.</p> <p>Análisis del lenguaje audiovisual en anuncios de TV.</p>

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos orales vinculados a las TIC y tecnología en desuso. 	<p>Máquina de escribir. Linterna mágica. Súper 8.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción de las TIC. 	<p>Aplicación práctica con una finalidad didáctica. Integradas al curriculum escolar. Especificidad aislada en el marco de una asignatura. No son mencionadas de manera explícita (pero sí implícita) en web de Facultad de Formación del Profesorado por ser en formato en línea. Necesidad de tener conocimientos de usuario a nivel informático. (Documentos).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de TIC. 	<p>No hay mención de las TIC en documentos de estudiantes. En el plan de asignatura.</p>
DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Asociado a las TIC. 	<p>Saber técnico instrumental de las TIC desvinculado del pedagógico. Saber técnico instrumental de las TIC vinculado al pedagógico como contenido. Parte de un conocimiento instrumental de las TIC para luego pasar al pedagógico.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Referencias a diferentes concepciones epistemológicas del conocimiento y del acto de conocer. 	<p>Conocimiento como algo acabado. Conocimiento compartimentalizado. El conocimiento se transmite. Visión reproductivista sobre el saber docente. Conocimiento interdisciplinario. Conocimiento logrado por medio de asociaciones: ensayo y error. Referencia a conocimientos anteriores para construir nuevos.</p>

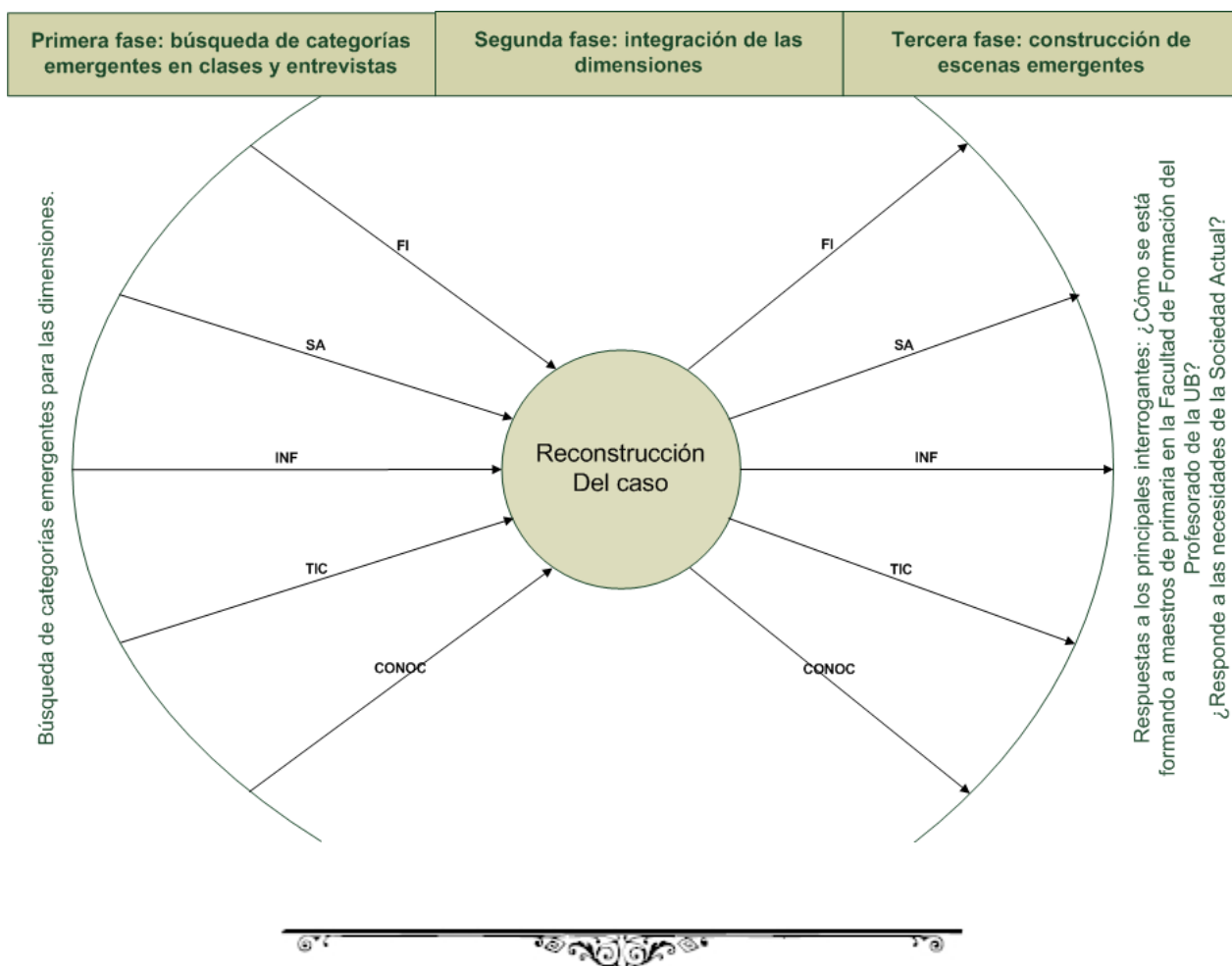
Haber “transcurrido” por las prácticas había dejado algunas resonancias internas a los fines de la investigación, si bien están reflejadas algunas de ellas en la matriz precedente, dejaré constancia en lo que sigue de los ecos de tales resonancias en las preguntas del problema.

- En relación a la dimensión de FI, las estrategias docentes y las modalidades de las clases presenciadas tenían un fuerte acento en dos modalidades, la clase de tipo expositiva y también la clase que favorece la interacción entre docentes y estudiantes. La concepción subyacente de la formación inicial de los futuros maestros y maestras respondía a la conformación de una estructura teórica desde donde construir el saber docente, iniciando tal recorrido a partir de las nociones generales de la Didáctica. También asumía una concepción del tipo de almacenamiento inicial de saberes para su desarrollo y aplicación posterior. Al igual que en las entrevistas, la división teoría y práctica volvía a aparecer con fuerza, y la concepción implícita presentaba indicadores de entender la práctica como espacio de aplicación de la teoría.
- El conocimiento adquirió como rasgo predominante en las clases una visión cosificada del saber, susceptible de ser transmitida desde los docentes hacia los estudiantes.
- La infancia se asociaba en las prácticas del caso, al lugar del ser alumno y alumna, tanto en su presencia en clases de primaria, como en planificaciones docentes y conversaciones áulicas en la formación de inicio.
- En relación a las TIC, las tecnologías artefactuales por excelencia las constituyeron las transparencias, mencionadas en los discursos de los sujetos del caso y con insistente presencia en las clases observadas. Casi exclusivamente en las asignaturas del área de tecnología tuvo presencia el ordenador como herramienta de uso formativo en la docencia, asociado a una finalidad que respondía a la aplicación en la práctica con una finalidad didáctica.
- La dimensión de sociedad actual encontró evidencias de análisis dibujando un contorno con fuerte escisión entre el adentro y el afuera de las aulas universitarias, si bien se mencionan ciertos recursos tecnológicos, lugares de referencia o programas televisivos que dan cuenta del lugar y tiempo donde

transcurre la escena del aula, no componen el eje del contenido a tratar explícitamente.

La exposición de la matriz precedente constituye un parámetro concreto para la interpretación del caso, a la vez que ayuda a componer un escenario analítico desde donde situar las líneas emergentes de la investigación. De este modo, lo desarrollado y expuesto a partir de los Capítulos 7 y 8 ha consolidado los vectores analíticos para pasar a un tercer nivel en el análisis del caso que obedece a la interpretación de lo encontrado, categorizado y analizado en el trabajo de campo. Para acompañar e ilustrar esta idea presento el cuadro que figura a continuación.

Cuadro N° 16: Fases en el proceso de análisis y reconstrucción del caso.



Cada uno de los vectores había ya atravesado el caso, si bien las respuestas a los principales interrogantes del problema empezaban a dejar una huella por donde alcanzarlas, faltaba darle a la interpretación del análisis un grado mayor de concreción. En el capítulo siguiente, el análisis asume un nivel más profundo y específico aún, las matrices resultantes de las voces y prácticas de la formación inicial, brindarán fundamentos a la construcción de escenas interpretativas provenientes de la configuración de determinados emergentes en relación a: la visión de formación inicial, de las representaciones y formas que asume el conocimiento, de las representaciones y discursos en torno a la infancia hallados en la formación, en el modo de entender y utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, así como del vínculo, evocación o presencia de la sociedad actual provenientes del trabajo de campo.

Bloque 3: Fin del viaje investigativo y nuevos rumbos.

Capítulo 9: Algunas respuestas a los principales interrogantes del problema.

*“Lo que propongo es algo muy sencillo,
lo que me importa no es más que la reflexión
sobre lo que realmente estamos haciendo cuando estamos actuando.”*

Hannah Arendt.

En este capítulo es donde sitúo las principales respuestas encontradas al problema de la tesis. Las voces y prácticas dieron lugar al tercer nivel de análisis e interpretación del caso que presentaré seguidamente. Sin embargo, la condición estática de las evidencias en el tiempo y su fragmentación para el análisis, eran una cuestión que deseaba resolver, esperaba que en esta instancia del relato del caso de la investigación, cobraran la vida que había tenido ante mí, y *desde* mí, todo el tiempo. Los Capítulos 3, 4, 5, habían constituido la apertura desde donde integrar las evidencias con el marco teórico seleccionado para interpretarlas. Pero dentro de este marco, debía encontrar el movimiento analítico que diera cuenta de la resolución a un problema genuino de investigación, en este capítulo intentaré resolverlo mediante tres escenas que sobresalieron de lo visto y tratado en el caso y a la vez, las escenas darán cuenta a través de una figura que denomino *giróscopo pedagógico*, de las dimensiones de análisis que emergen de cada una de ellas.

1. Tenía ante mí un mar de datos y evidencias.

Y en el mar, es necesario tener referencias concretas o cuanto menos claras para poder navegar en una dirección, de lo contrario, es posible que los *nortes* y los *sure*s se confundan con facilidad. La metáfora resulta útil porque al igual que el mar, los datos y evidencias generan un movimiento continuo. Había logrado darles un sentido inicial en torno a las dimensiones del problema pero pretendía ver su dinámica, su unicidad en las situaciones de clase y sentido en la investigación en curso. Las voces de los docentes, y estudiantes, junto con sus actos me habían nutrido, habían otorgado vida y movimiento

a la tan plana y opaca frase de *conocer las necesidades formativas de los docentes en la actualidad*, ¿Cómo aprenden y qué necesitan aprender? ¿Qué tecnologías sobresalen en su formación? ¿Qué necesidades formativas emergen para poder ejercer en este momento la docencia de primaria?

Sentía satisfacción de haber logrado tal proeza, el análisis minucioso de las veintidós clases con sus cincuenta y cuatro documentos respectivos y dieciséis entrevistas, habían sido un material valioso pero fatigoso de realizar. No obstante mi pretensión era serles fiel. No faltar a lo que allí veía, escuchaba, y volverlo objetivo al explicitar mi subjetividad (Vallés, 1999, Guba, 1990), es decir, en todo momento tenía presente mis escritos en el cuaderno de campo o en la planilla de observación de clases, completamente diferenciados aún desde el escrito de lo que observaba en forma directa a través de mis sentidos. Allí estaban las evidencias para responder a esas preguntas, eran demasiadas preguntas y quizás, encontrara solamente algunas respuestas. Las rondas deliberativas (Sautu, 2003) estaban en mí otra vez. ¿Y ahora? Cómo hacer que esa segmentación coherentemente organizada de la información que constituyen las categorías y subcategorías en cada dimensión, se tornaran en un caso único. ¿Cómo volver a tener el todo cuando me había inundado de sus micro partículas? Por momentos la sensación fue de ahogo, mucho, tanto...que volver a darle unicidad, convertirlo en único por lo particular (Eisner, 1998) se tornaba para mí en una tarea casi imposible.

Sin embargo, algunos puntos en el inicio de la investigación, sumados a los ecos de sus palabras reunificaban en frases o sentencias que me permitirían quizás reordenar tantas y tantas instancias deliberativas, categorías, dimensiones, situaciones emergentes...

La teoría y la práctica en el caso, eran un blanco fácil de abordar desde las evidencias. Precisamente, porque sus ecos retumbaban en cada uno de mis pasos indagadores por el caso. La frase que resumía en voces de los sujetos tanto de docentes como de estudiantes, esta idea sería:

“Mucha teoría y poca práctica presentes en la formación.”

Una y otra vez se presentaba esta frase insignia, tanto en voz de docentes como de los estudiantes entrevistados. Emergía con fuerza esta idea por sobre otras sentencias o

juicios valorativos realizados por los sujetos del caso. Lo consideré nutrido y valioso como posible síntesis de organización del caso y me propuse intentarlo, una de las fases en la reconstrucción analítica, giraría alrededor de esta cuestión.

Pero también me proponía interpretar las dimensiones en una visión dinámica, poder convertir lo estático del análisis de prácticas y discursos en un eje común: las clases presenciadas y las entrevistas, dentro de ellas, aparecían recortes en mi memoria, en las palabras de los sujetos de caso, sobre algunas modalidades de trabajo preponderantes.

Pude vislumbrar tres tendencias significativas en las escenas de formación:

-Una fuerte presencia de la clase expositiva con utilización de transparencias por sobre otras tecnologías artefactuales.

-La clase segmentada en dos momentos, uno de explicación por parte del docente y otro de trabajo en pequeños grupos.

-Otras que tendían hacia la presentación de trabajos grupales realizados por estudiantes.

2. Escenas emergentes que tejen las dimensiones y los interrogantes iniciales.

Un modo de lograr la unicidad consistía en la construcción de situaciones significativas a partir de las observadas en las clases, a través de estos patrones encontrados y evidenciados con los datos. Atendiendo a esa realidad, generar una totalidad de significados propios de cada clase en tanto entorno formativo. Para esto, y llegado el momento luego del procesamiento de los datos y análisis de los mismos, crear unas escenas a fin de tipificar lo que de allí emergía, Denzin (1997, 207-208).

2.1. Las escenas como modo de cristalizar situaciones del caso.

Las escenas no respondían a un profesor o profesora en particular, ni a una asignatura en concreto, no era ese el foco de mi indagación. Pero sí intentaban reflejar en un escenario formativo nutrido de dimensiones de análisis, categorías y subcategorías surgidas de las evidencias, que reflejara a modo de patrón de las situaciones vividas, modos de transitar

y vivir la formación inicial en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona. Como todo modelo, no es cristalino debido a que no se encuentra en estado puro, remite a un corte transversal de la realidad, que es compleja y dinámica. Clases universitarias que tienen un antes y un después, situaciones educativas que pueden variar en tiempo y en direccionalidad o no.

Sin embargo, lo que sí me permite esta modalidad de tratamiento del caso, es poder plasmar modos asumidos en la formación inicial en su transcurso, lograr construirlos en base, incluso, a situaciones reales, presenciadas por mí. No obedecen a otro criterio que el de ser fieles a lo observado y analizado en el caso, y responden a un modo dinámico de análisis donde las dimensiones, categorías y subcategorías se integren, formando tres escenas emergentes del *mar de datos*.

También las dimensiones debían unirse de algún modo, como presenté en el Gráfico N° 2 en el inicio, la demarcación obedecía a una *ficción investigadora* necesaria para conocer el caso, pero ahora esa ficción divisoria debía gestar nuevamente el caso, darlo a la luz, crearlo con nuevas herramientas y contar lo que allí ocurría.

3. Una escena en la formación inicial: tranquilidad ficticia, segura, infalible.

El modelo, modela.

*“Es que sales de allí, acabas la carrera y piensas:
‘Yo no sé enseñar’. Y lo que sí recuerdas
es lo que te enseñaron y son asignaturas concretas.”*
Estudiante que finalizó la carrera de Magisterio.

“... como me han enseñado a mí, no lo enseñaré a mis alumnos.”
Estudiante de segundo curso.

Hoy se me ocurrió pensar que la Didáctica queda fuera del tiempo y el espacio en la formación inicial. Primero se enseñan NTAE y luego que aprendan a enseñarla a volverla útil en la escuela. Primero se enseña Geología y luego ellos solos deben aprender a enseñar las problemáticas de la Geología...entonces, ¿Cuándo, cómo y dónde aprenden a enseñar?
Anotaciones en mi cuaderno de campo.

3.1. Introducción a la escena tranquila.

Se trata de nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Asignatura de carácter obligatorio de 4, 5 créditos. El modo de evaluación consiste en un examen final y dos trabajos prácticos. Esta escena transcurre en el aula común, de `teoría`, existe otra aula, la de ordenadores, se supone destinada a las prácticas.

La profesora entra al aula.

Saluda en general a la clase, y manifiesta oralmente cuál fue el último contenido tratado en clase. (Metodología en la confección de transparencias. Parece que de este modo sitúa el contenido a tratar en esta ocasión.

En esta clase empieza una unidad nueva, referida a las clasificaciones existentes en relación a los medios educativos: de imagen fija, de imagen en movimiento. Por otra parte los medios textuales, audiovisuales e informáticos.

Los estudiantes atienden, empiezan a copiar en sus hojas intentando apresurarse antes de que quite la transparencia proyectada.

No hay preguntas o pedidos por parte de ellos.

La docente pregunta si puede quitar una de las transparencias.

Contestan algunos que sí y otros que no.

Continúa su explicación.

El clima no parece tenso pero sí riguroso.

Presenta una total de veinte transparencias y el mecanismo es similar, la presenta, la lee y explica brevemente su significado. En algunas ocasiones brinda ejemplos de lo dicho.

También hay una oportunidad donde narra una anécdota en relación a un docente que proyectó mal una transparencia, con errores ortográficos que daban lugar a malos entendidos entre sus alumnos y alumnas de primaria. (Esto provoca algunas risas en el auditorio).

Hay un giro de atención por parte de los estudiantes ante este relato.

La clase transcurre con la voz constante del docente.

Cuando ya ha transcurrido casi una hora de esta explicación hay murmullo en la clase.

Sin embargo, el compás de la escritura es constante, los estudiantes intentan copiarlo todo.

Finaliza el horario de la clase, queda pendiente una tarea de lectura de un texto para el próximo día y el envío del resumen de otro texto, que tienen que enviárselo mediante el correo electrónico.

Los estudiantes parecen aliviados y salen rápidamente del aula.

Al parecer, este puede ser un día cualquiera de un estudiante cualquiera, de primer año de la carrera de Magisterio en educación primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona. Han tenido clase de NTAE, en esta oportunidad.

Desde esta escena trivial, podemos sugerir hipótesis diversas, un abanico interesante de posibilidades de análisis, sobre la visión subyacente de formación inicial que involucra otras cuestiones; como la concepción y representación del conocimiento; sus vías de circulación en el aula; el lugar que ocupan las nuevas tecnologías; el encuadre institucional y en el currículum de formación a la hora de analizar la tecnología organizativa, simbólica y artefactual.

Como si se tratase de un *giróscopo pedagógico*, figura de la que me valdré para intentar hacer girar estos elementos, procurando que desde el análisis plano de la hoja, me permita darle una dinámica posible provocando una suerte de volumen vital, que corresponda a una escena real. Intentando que se traduzca en una configuración con unicidad, con personas y significados implícitos, con una especie de movimiento en espiral dialéctica para ponerlos en diálogo, un movimiento, con el fin de cristalizar *un* modo de entender la formación de los que emergen del caso, en esta composición diría infinita de factores, esta podría ser *una* estampa, que dé cuenta de una posibilidad entre muchos de los caminos formativos asumidos.

3.2. ¿Qué formación para qué docentes?

El modelo de formación inicial, en esta escena, sería aquella que da cuenta de una visión “tranquila”, tecnicista y por lo tanto en búsqueda de certezas y a la vez proporcionando en su desarrollo seguridades en la acción docente. Me valdré de la voz de una estudiante; indicando que el concepto de formación es más amplio de cómo se plantea en la carrera:

“Me parece que el concepto de formación es mucho más amplio que la manera como se plantea, pero esto desde un punto de vista muy humilde.”

(Sujeto5. Estudiante de la carrera de Maestro de Primaria, se encuentra finalizando los estudios).

El docente es el protagonista de la situación educativa, como se dejó vislumbrar en el análisis y recorrido inicial realizado en las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden, parecía que inexorablemente el foco recaería en la labor del docente. En esta escena, el docente hegemoniza la acción.

Los mismos docentes involucrados en el caso, son conscientes en alguna medida de lo expuesto, en palabras de uno de ellos:

“Pero en principio yo diría que no, la imagen del profesor entrando en clase diciendo ‘buenos días’ y sentándose en la silla y pasarse una hora en la silla

hablando, es muy corriente o la del profesor, que puede estar de pie y utilizando transparencias o escribiendo en la pizarra, puede estar hablando toda la hora, las dos horas, esto es lo más corriente.”

(Sujeto 2. Docente del área de Tecnología).

Si el docente habla, los estudiantes, evidentemente, escuchan o no les quedan variadas alternativas ante tal propuesta. Si el docente, coloca una transparencia para ser copiada, al estudiante, tampoco le queda margen de actuación, que no sea la de copiarla. (O la simulación del acto de atender, pero no entraré en esa perspectiva porque no era el foco planteado por mí ante esta indagación, me referiré a lo observable)

En el cuadro relativo a las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden, matriz que presenté en el Capítulo 8, estaría representado por la categoría de actividades realizadas en clase por parte de estudiantes, los registros a modo de subcategorías de análisis que dan cuenta de esta visión son:

-Copia, silencio, escucha, preguntas de tipo informativas.

Y acorde con la tecnología artefactual más utilizada en las clases, aparece la transparencia, también explicitado en la matriz de análisis de clases y documentos. Al respecto, refiriéndose al uso de la transparencia en las clases, una estudiante manifiesta:

“[...] porque estás más pendiente de copiar la transparencia que de lo que explica el profesor. Entonces, depende del tipo de transparencia puedes escuchar mejor al profesor, escuchar y asimilar lo que te dice y entenderlo. Para que en el momento, si no entiendes lo que sea, tú puedes levantar la mano y preguntar, pero hay otro tipo de transparencias que si tú las intentas copiar, porque te explican mucha cosa las transparencias, ¿no?, es como un índice, entonces, si copias eso, no estás escuchando lo que dice el profesor y no puedes saber si lo entiendes o no lo entiendes, entonces, yo creo que las transparencias sirven mejor para un índice, para que el profesor vaya explicando, y tú sólo tengas la transparencia como índice y puedas escuchar y tomar apuntes sobre lo que dice el profesor.”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria).

El pedido, al parecer, es simple, ante esta tecnología artefactual empleada con frecuencia, lo que se pide es que consten en algún otro formato, en el dossier o en fichas, para que se pueda prestar la debida atención a la explicación o tener capacidad de generar preguntas sobre lo que se explica. En la voz de otro estudiante, a veces, inclusive las transparencias provocan un efecto distractor.

“[...] de qué manera aprendes mejor. Las transparencias a veces sirven, pero a veces, distraen más que otra cosa...”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria).

Sin embargo, no desacreditan a la herramienta en sí, sino al uso que le den y la modalidad de la clase en la que esté inserta:

“Es que el recurso en sí, depende si está bien utilizado, pues una transparencia puede ser una maravilla o puede ser una catástrofe, no sé, en general a mí me resultan prácticas las transparencias y más hay quien prepara la transparencia y además te da el dossier de copias, y para mí esto es fantástico porque ya no necesito estar escribiendo como una loca para...al contrario, lo tengo delante y puedo ir tomando alguna nota puntual, pues mejor. Pero, bueno, depende. Puestos a elegir, entre tener dossier y no tenerlo prefiero tenerlo...”

(Sujeto 7. Estudiante que finaliza en ese curso la carrera de Maestro de Lenguas Extranjeras).

El formato de clase, compuesta por una tecnología organizativa con modalidad de auditorio, donde el docente explica y se vale de tecnología artefactual en base a las transparencias, es una marca clara entre las escenas formativas:

“A ver, utilizan muchos la clase magistral, con ayuda de transparencias, con ayuda de transparencias o de la pizarra.”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de Maestro de Primaria).

Un docente que llega y “da” los contenidos, indica un modelo basado en la lógica epistemológica del conocimiento próxima a la corriente filosófica y científica del positivismo, una verdad objetivada a ser alcanzada. En la matriz referida, se puede apreciar la recurrencia en cuanto a la categoría enunciada como “Referencias a diferentes concepciones epistemológicas del conocimiento y del acto de aprender”, en la cual, destaca el

- Conocimiento como algo acabado.

En voz de otro docente:

“[...] otra cosa es, el profesorado, que la mayoría de los estudiantes la valoración que puedan hacer es, más de transmisión de contenidos por parte del profesor.”

(Sujeto 5. Docente del área de Didáctica).

Un modo de entender la enseñanza basado en el modelo transmisor de contenidos, donde el docente es portador único de la información y saber en el aula, el rol del estudiante dentro de este entorno de formación, como ha sido planteado en el Capítulo 5 de esta tesis, corresponde a un lugar dentro del microcosmos de significados compartidos, pasivo, receptor de un saber perteneciente a otro sujeto, el docente, que transmite un conocimiento. Al estudiante le corresponde en este encuadre de actividades asignadas, hacer recepción del mismo, y acumularlo, de manera bancaria, para en otra oportunidad, sintetizarlo, apropiarse de ellos y transferirlos, tarea, por demás, compleja e incierta. Muy lejana a la visión de actuación en la enseñanza de tranquilidad y certeza.

3.3. Representaciones del conocimiento presentes en la formación inicial.

Como he planteado en los capítulos precedentes, el conocimiento asume diferentes representaciones en el marco de la formación inicial y a través de diferentes formas de discurrir en ella, es en este sentido, Gibbons (1997), plantea dos modos fundamentales de abordarlo, (desarrollado en el Capítulo 4), el caso que nos ocupa, refiere al *Modo I* que responde a visiones tradicionales, un conocimiento caracterizado por su estructura

disciplinar, homogénea y jerárquica. Es en estos casos cuando el conocimiento obedece a una formación de tipo bancaria (Freire, 2007) donde el saber, es depositado en el estudiante. Entender el conocimiento a modo factual y pretendidamente neutral, otorgando especificidad al currículo, entendido como compilación de saberes estandarizados y jerarquizados, susceptibles de ser traspasados desde el docente a sus estudiantes a través de las prácticas áulicas, otorga *tranquilidad*.

Sin embargo, tipificarlo no basta, se hace necesario encontrar evidencias del conocimiento en esta clase, es allí donde se presentan los contenidos curriculares como representación del conocimiento educativo.

[...] La respuesta general de esta tesis consiste en que las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados y que esos códigos posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos.” (Bernstein, 1993,25).

Esta escena actuada por docentes y estudiantes, transcurre bajo coordinadas institucionales, que condicionan en cierto modo una actuación, aunque existen márgenes de autonomía en la acción profesional (Tamarit, 1997), la predeterminación del currículo encuentra una asignatura como “Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación”, en el primer año de la carrera de Maestro de Primaria y en el primer semestre de la misma. Esto tiene implicancias para la visión de formación inicial y para la representación del conocimiento en sí mismo. Veamos cuáles son:

- Por encontrarse una asignatura como ésta, en el primer semestre del primer año y con carácter obligatorio, indica que como eslabón en una supuesta escala formativa, (puesto que el currículum está basado en una secuenciación y estandarización de contenidos, que remiten que primero se enseñan asignaturas de corte general para luego pasar a las específicas) una valoración de tipo inicial, sin contar los estudiantes con un mínimo conocimiento y de relación con la Didáctica y su posible encuadre en el marco de esta asignatura. La asignatura de Didáctica comienza en el

segundo semestre, posteriormente al cursado de la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.

- Consideremos ahora, dado esta cuestión, la relación de la Didáctica y las Tecnologías de la educación en el currículo y su representación en las asignaturas correspondientes:

Cuadro N° 17: Relación entre las áreas de formación de Didáctica y Tecnología según aparece en el plan de la Carrera de maestros y maestras del curso 2002-2003.

Semestre asignado para su cursado.	Asignaturas obligatorias vinculadas a la Didáctica.	Asignaturas obligatorias vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación.
Primer semestre	Didáctica de la Matemática	Nuevas tecnologías Aplicadas a la Educación
Segundo semestre	Didáctica de la Matemática II	
	Didáctica General I	
	Didáctica de las Ciencias Sociales	
Tercer semestre	Ciencias Naturales y su didáctica	
	Didáctica General II	
Cuarto semestre	Ciencias Físico Químicas y su didáctica	
	Didáctica de la Expresión Plástica I	
	Didáctica de la Lengua y la Literatura I	
	Practicum	
Sexto semestre	Didáctica de la Expresión Plástica II	
	Didáctica de la Lengua y la Literatura II	
	Educación Física y su didáctica	
	Lengua Extranjera y su didáctica. Inglés	
	Lengua extranjera y su didáctica. Francés	

La tendencia instrumental de inicio de la carrera se ve plasmada en el cuadro presentado, donde las “Didácticas”, se especializan cada vez más y posteriormente se aplican en el “Practicum” y las tecnologías educativas quedan en el primer semestre formativo.

Para sistematizar el análisis traigo a colación la visión del currículum que he planteado:

“La función del currículum escolar (del explícito, pero sobre todo del oculto) es mostrar el mundo (aquello que se aprende) como una entidad ordenada por una «visión» de la realidad (patriótica, religiosa, científica, técnica, disciplinar... de género y de clase social) que se refleja en el currículum. Esta visión, que siempre ha sido así, y que los historiadores y sociólogos del currículum han puesto de manifiesto, dará un salto cualitativo cuando la psicología vincule este orden, que podríamos denominar «externo» (el de las visiones de la realidad), a un nuevo orden «interno», el del «programa» intelectual de los aprendices, mediante una noción de desarrollo que actuará como discurso regulador y normalizador de los sujetos (Baker, 1999).” (Sancho y Hernández, 2001, 4).

En la escena, la visión de la realidad entre estas disciplinas formativas;

- La tecnologías remitirían a un uso de tipo instrumental, por considerarse un instrumento a modo de herramienta neutral pero de utilidad (es una asignatura de tipo obligatorio), en el proceso de formación, quitándole, de algún modo su perspectiva pedagógica, esto se ha corroborado acorde al cuadro antepuesto y a la matriz de evidencias presentada en el Capítulo 8, es decir, una de las frecuencias de aparición en el tratamiento de los contenidos de esta asignatura, era la de tipo:

-Instrumental, sin valoración pedagógica.

Sin duda, que una asignatura como Nuevas Tecnologías esté en el primer semestre no promueve la vinculación didáctica, en voces de estudiantes:

“[...] como Nuevas Tecnologías, que las tenemos demasiado pronto a mi parecer. Habría que tener la conciencia un poco más de docencia para luego ya poder enfocarlos mejor, porque consigues dominar los temas informáticos que necesitas pero no acabas de tener el espíritu docente que se adquiere un poco más con la maduración y con el paso de las asignaturas.”

(Sujeto 6. Estudiante primer curso de la carrera de Maestro de Educación Física).

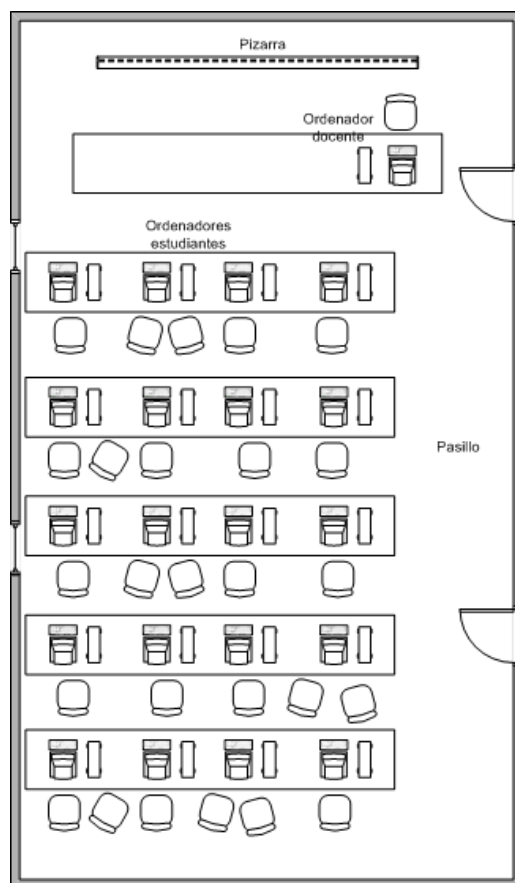
Tener conciencia de la docencia y el modo de entender el ejercicio de la profesión desde la mirada docente, constituye un espacio que se construye entre otros, con énfasis en la Didáctica, que es desconocida prácticamente por los estudiantes como campo disciplinar inherente a la enseñanza en el primer semestre de su formación inicial.

3.4. Horarios y espacios diferentes para un saber diferente: Teórico y práctico.

- También, desde los entornos organizativos, la tecnología se ve desdoblada en cuanto a su vertiente práctica y teórica, por decirlo de algún modo. El hecho de diferenciar dos aulas, una sin ordenadores a disposición de los estudiantes, sólo con un ordenador para uso del educador, tiene una lectura en torno a la escisión epistemológica del saber disciplinar y su puesta en acto por parte del docente y otra aula, en la que constan veinte ordenadores, de tipo organizativo más propicio a una actividad individual que a una sala donde se pueda promover el aprendizaje grupal y colaborativo.

El diseño áulico en la sala de ordenadores, sería el siguiente:

Gráfico N° 5: Diseño del aula de NTAE.



Cabría preguntarse si esta división sería tal o no, en el caso que los ordenadores, por ejemplo, estuvieran integrados en la clase común, para ser utilizados por estudiantes y docente.

Estas son algunas de las evidencias de que el entorno formativo, unidireccional, instrumental y basado en el docente, representado en la *escena tranquila*, existe.

Con respecto a las transparencias, como recurso elegido por muchos docentes, se manifiesta entre los estudiantes, la asociación profesor-explicación- transparencia, como un trinomio usual. En voces de estudiantes, en este caso refiriendo a los contenidos de la asignatura NTAE, nuevamente la transparencia ocupa un lugar destacado.

“Sí. Lo que me enseñaron en aquella asignatura (refiere a Nuevas tecnologías Aplicadas a la Educación)²⁸ algunas cosas no le daba importancia porque creo que no era importante y lo otro ya lo sabía. Porque para hacer una transparencia... [...] La Facultad, yo creo que prepara muy poquito en cualquiera de las asignaturas.”

(Sujeto 9. Egresado el curso anterior de la Facultad de Formación del Profesorado).

Como he señalado, la determinación institucional y curricular en las prácticas de clase, constituye un condicionamiento importante, pero no una determinación, puesto que la variedad en las clases observadas en la misma asignatura permitió establecer matices diferenciados de modelo formativo y tratamiento disciplinar. Sin embargo, desde el análisis de los documentos institucionales y del currículum, se deja traslucir esta visión de las tecnologías encarnada en esta asignatura como instrumental.

3.5. Conocer con tecnologías.

En la escena que nos ocupa, el conocimiento mediado tecnológicamente estaría prácticamente ausente, puesto que no hay construcción del conocimiento, sino repetición o captación de una información a través de un formato tecnológicamente mediado, que dista mucho de una utilización significativa y una experiencia genuina de aprendizaje.

“Algunos de los estudios sobre los usos de las tecnologías en clase avanzan hacia una interpretación de cuáles son las creencias de los docentes y la dinámica y cultura institucional en relación con dichos usos (Widschitl y Sahl, 2002). Este tipo de investigaciones focaliza en las poderosas mediaciones de los docentes cuando incorporan tecnologías en el aula, sus creencias en relación con cómo aprenden los estudiantes, qué constituye una buena enseñanza con el contexto de determinada cultura institucional y el rol de las tecnologías en la vida de los estudiantes.”(Lion, 2006, 216).

²⁸ Comentario aclaratorio mío.

El docente, en este caso, las utiliza como contenido de la asignatura (enseñar a confeccionar una transparencia) y recurso, pero al servicio de su propia actuación (explicar los diferentes medios educativos mediante transparencias).

Implícitamente, su concepción sobre el aprendizaje de sus estudiantes, se vincula con la escucha, la observación de lo que ella *muestra*. (Perspectiva técnico transmisora). Es entonces, que la herramienta tecnológica, en este caso sirve para mostrar.

“[...] «Herramientas que permiten mostrar» podría ser la definición más simple y certera de las tecnologías. En los largos caminos de la enseñanza se produjeron propuestas claras sobre qué es mostrar y cómo hacerlo, que se sintetizan en el reconocimiento de que *mostrar es para que se vea y mostrar es para que se entienda*.

A partir de esta engañosa simplicidad de la enseñanza -tal como sostiene Jackson (2002)-, los debates en torno de las tecnologías nos permitieron reconocer que el simple mostrar también modela nuestra conducta y nuestras formas de pensar. Aquello que mostramos se transforma en modelo de una forma de razonamiento. El soporte que brinda la tecnología es pasible, pues, de reconocerse como enmarcando una propuesta, limitándola o expandiéndola según el tipo de tratamiento que posibilita y la manera de utilización por parte de del docente para el desarrollo de las comprensiones.” (Litwin, 2005, 19).

En este caso la tecnología utilizada enmarca la propuesta pedagógica en tanto soporte físico de explicación y ampliación (o no) de la explicación de la docente. La concepción subyacente de tecnología educativa obedecería a su visión débil (Sancho, 1997) en tanto el componente central es la tecnología artefactual.

3.6. El discurso y sus códigos.

La voz del docente predomina en esta clase, como en muchas de las que presencié en calidad de observadora. No en todas, pero como establecí anteriormente se trata de configurar un modelo de accionar, dentro del cual, el docente como portavoz, como voz calificada y casi única de la escena áulica constituye una evidencia clara.

(Ver en la dimensión de “Formación Inicial”, subcategoría de “Estilo general de la clase: expositiva y en tecnologías organizativas predominantes: el profesor al frente explicando”). Esto implica varias concepciones sobre el acto de enseñar, de modo subyacente, la profesora potencia una suerte de control establecido culturalmente, (Sarason, 2003) perteneciente a la cultura tanto escolar como universitaria, entre docentes y estudiantes y actúa en esa dirección prefijada socialmente. El docente es el que sabe y el estudiante a parecer en este pacto unidireccional, el que no. Remite a un discurso de poder por parte del docente y un lenguaje de código común por pertenecer a un espacio cultural a la vez compartido, a un tiempo social (el ejemplo del correo electrónico mencionado en la escena).

La distancia establecida en la relación educativa, el poder mediando la relación; la falta de retroalimentación; de comunicación real y entre pares, también contribuyen a moldear un vínculo de poder y de saber. Como se señaló anteriormente:

“[...] remitirían a jerarquías o estatus vinculados a las relaciones de poder, diferencias presentes en el diálogo educativo, entre quien dirige la situación pedagógica y que a la vez estipula parámetros de promoción de saberes escolares, generalmente estas facultades son centralizadas en la figura del docente. De ahí la importancia de su consideración en el análisis del discurso y por lo tanto en la atribución de significados atribuibles en el proceso de las investigaciones educativas”. (Capítulo 4).

Un estudiante de los entrevistados, narra sus intentos, desde su actuación en clase, con el objeto de promover un acercamiento con los docentes que facilite la comunicación y por tanto mejorar la calidad de su aprendizaje, explica de este modo como son las relaciones ente docentes-estudiantes y sus implicancias en el saber:

“Distante, pobre, irrealista. Distante porque quizás el maestro no se involucra tanto..A mí me enseñaron el triángulo integrativo, que hay tres elementos, que son los contenidos, el profesor y el alumno. El profesor ayuda a que esos contenidos sean aprendidos, pero aquí les da igual, porque es la Universidad, quizás por eso yo intento tener más confianza con los profesores, porque puedo crear más

conocimiento con los profesores también. Soy más dicharachero, y entonces tengo más fluidez, tengo más confianza en clase, se me toleran más en clase mis comentarios, busco ese acercamiento con el profesor, porque al ser más distante quizás... como me han enseñado a mí, no lo enseñaré a mis alumnos.”

(Sujeto 1. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria).

Reiterando lo manifestado el modelo, modela. Este alumno intenta diferir ante una imposición, un poder establecido, distante y empobrecedor de la práctica educativa hacia un modelo que le proporcione más conocimiento mediante una relación más cercana, como él mismo explicita. A la vez que manifiesta, una clara sensación de rechazo ante el modelo transmisor de contenidos y distante en cuanto a la relación, y deja abierto un interrogante para poder actuar de manera diferente al modelo en el que él está siendo formado para ser docente en el futuro.

Corea (2004) ensaya en una descripción de una situación típica que podría corresponder a cualquier estudiante, lo que aprende en este modelo formativo una persona en situación de aprender:

“Tengo que leer un libro para la escuela o para la universidad. Estoy obligado a subrayarlo, a identificar ideas principales, a relacionar las ideas de ese libro con las de otro, a realizar una ficha bibliográfica, a ubicarlo en el conjunto de una bibliografía o en el programa de la materia, a producir un resumen, a contestar consignas; he de someterme incluso a un ritual llamado examen en que se me evaluará en el desempeño de todas las operaciones anteriores: soy una subjetividad pedagógica. El conjunto de esas operaciones, que el sujeto realiza a través de un sin número de prácticas, instituye la subjetividad.” (Corea, 2004, 49).

La institución subjetiva del *ser estudiante universitario* configura una de estos contenidos que han aparecido en el estudio de la formación inicial.

3.7. Vías de circulación del discurso en el aula: preguntas, enunciados, respuestas.

Otra de las modalidades de circulación del conocimiento son las preguntas y los enunciados manifestados en la clase. Burbules (1993), citando a Gadamer (1982) quien analiza y profundiza este tema, explicita:

“Como señalé para Gadamer (1982) el preguntar es el núcleo del proceso dialógico.

«Conducir una conversación exige, primero, que sus interlocutores no hablen con propósitos dispares. De ahí que su estructura necesaria sea la pregunta y la respuesta. La primera condición del arte de la conversación es asegurar que la otra persona esté con nosotros (...) Exige no tratar de vencer a la otra persona, sino considerar realmente el peso de la opinión del otro. Por eso es un arte de poner a prueba. Pero el arte de poner a prueba es el arte de preguntar. Porque hemos visto que preguntar significa revelar, poner al descubierto. Comparado con la solidez de las opiniones, el preguntar fluidifica el objeto y todas sus posibilidades. Una persona que posea el “arte” de preguntar es una persona capaz de impedir que la opinión dominante acalle las preguntas (...) El arte de preguntar es el de ser capaz de seguir haciendo preguntas, o sea, el arte de pensar (p.330).»” (Burbules, 1993, 140).

Preguntar y manifestar a través de las preguntas es traslucir y potenciar un proceso de pensamiento. Hasta aquí la necesidad de considerar en el tratamiento del diálogo pedagógico, los modos que asumen las preguntas y las respuestas, como indicios de actividad cognitiva y de creación de sentido para el sujeto que aprende, pero además de diferenciar entre estos articuladores del discurso, se plantea como necesario diferenciar el prototipo de preguntas que circulan y la calidad de las mismas. En esta escena, las preguntas realizadas por la docente a los estudiantes, son pobres, no pretenden articular tal sentido o no van en dirección de promover actividades de pensamiento de tipo complejo, están centradas en la información inmediata, preguntas de tipo informativo puro, del tipo:

¿Puedo retirar la transparencia?

¿Han terminado?

Constituyen un prototipo de lo presenciado en el caso.

La voz del estudiante se sitúa en el lugar de pasividad, de establecer una frecuencia en la continuidad de un diálogo inexistente, de administrar lo que en realidad está decidido y actuado por otro agente, la profesora.

3.8. Concepción que fluye de formación inicial y estrategias por parte del docente.

Desde la escena mencionada, el modelo transmisor, desde esta obra caracterizado como *tranquilo e infalible*, presupone una suerte de eficacia, de saber único, de certezas en lo que debe hacer el docente, y lo que debe hacer el estudiante, parece ser una actuación conocida y asumida por ambas partes. Una escena transitada, repetida y en cierta medida “eficaz”. El docente, está seguro de su actuación y la exposición de sus saberes disciplinares mediante una disertación, mediada o no tecnológicamente. El estudiante también conoce que el rol pasivo dentro de esa escena, es lo que se le demanda a él. Del mismo modo, sabe que la evaluación final en esta asignatura, impartida de manera transmisora de contenidos, será probablemente dentro del encuadre pedagógico que remita a la repetición de contenidos “dados” en clase, por lo tanto necesita tomar nota de todo lo que el docente menciona en clase. El modelo transmisor, *tranquilo, pleno de certezas*, es eficaz, cierra un círculo de actuación, aún cuando el aprendizaje significativo no se produzca.

El modelo docente referido en la escena, puede representar lo que se ha señalado en la matriz al respecto como una formación inicial correspondiente con una:

-Visión técnico-reproductiva.

-Bancaria en su etapa inicial.

Sin embargo, por debajo de esas certezas, los estudiantes denotan preocupación, señalando necesidades formativas, ausencias en esta etapa por ejemplo la de aprender a enseñar:

“[...] sí, aprender a enseñar. Y sobre todo a enseñar esas asignaturas que a mí ya de por sí me cuestan, que eso es más difícil, supone un esfuerzo mayor, evidentemente.”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria).

“Que no veo, que no encuentro que me estén formando como maestra, me están formando en contenidos, no sé si me explico”

(Sujeto 3. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Primaria).

Enseñar a través de diferentes metodologías de enseñanza:

“[...] recursos para, lo que te he dicho antes, enseñar de distintas maneras para que todos lo puedan entender. Recursos,... sobre todo metodologías, distintas metodologías para enseñar las cosas. Supongo que siempre se tiende a usar una misma metodología y eso tampoco es bueno.”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria).

La visión de formación inicial, está basada en la transmisión de contenidos disciplinares aislados de todo contexto y situación educativa. Al mismo tiempo el hecho de reconocer que necesitan aprender de diferentes metodologías lleva implícitos la concepción de lo señalado anteriormente, *el modelo, modela*.

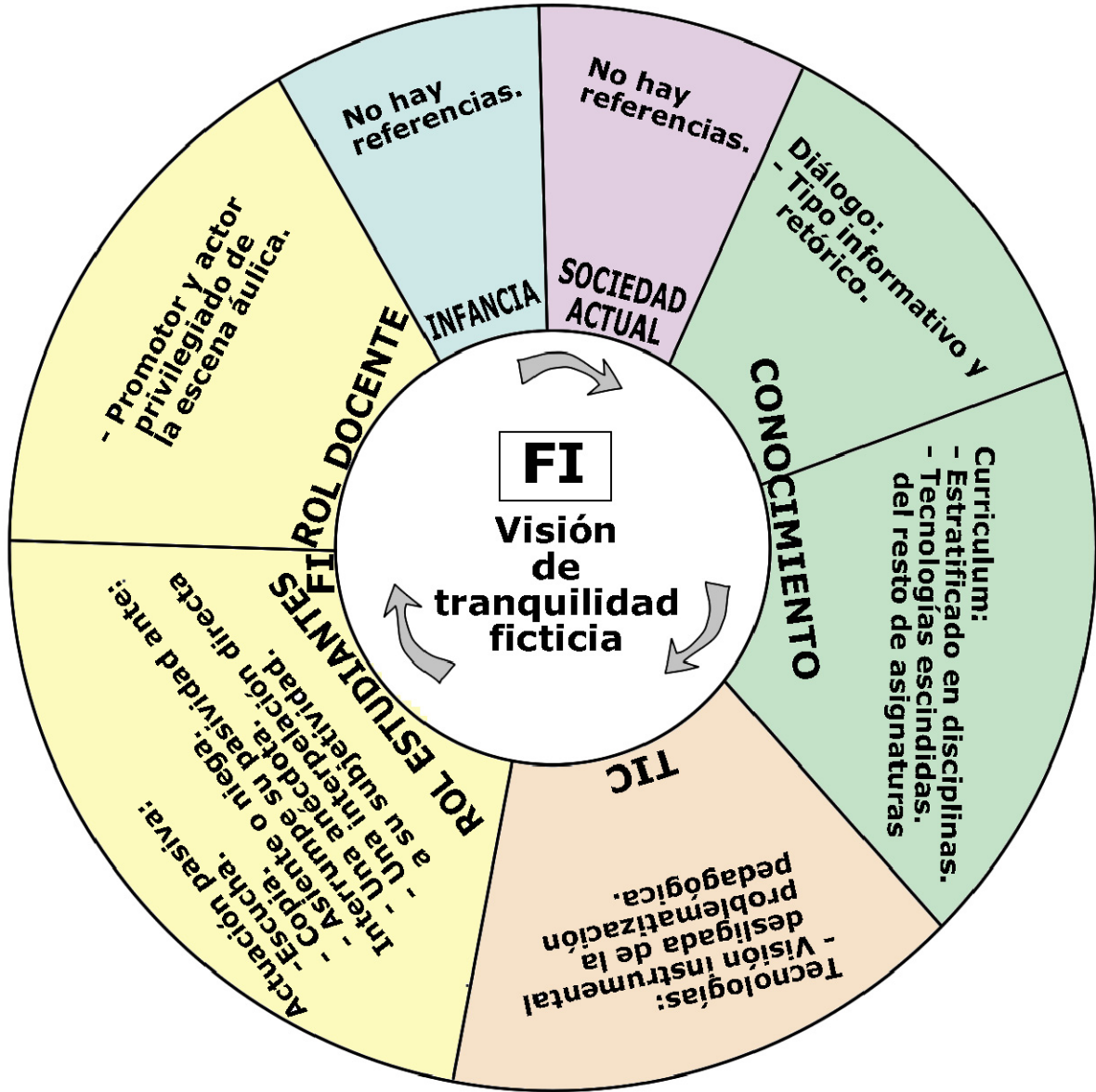
Dentro de las estrategias utilizadas por esta docente, existen preguntas, referidas a cuestiones superfluas, o banales y sin embargo la anécdota narrada en la clase parece despertar de cierto encantamiento a los estudiantes, los retrotrae a la escena, quizás porque en su calidad de sujetos, se sientan más motivados, interpelados a encontrar lo

explicado en el encuadre de una historia real, algo que sucedió y vuelve vivo el saber transmitido por parte de la profesora.

Si deslizamos el análisis sobre la presencia o no de rasgos de la sociedad actual, vemos que hay pequeñas grietas que filtran un entorno social, cultural, que podría responder a que esta clase se desarrolla en un contexto social y no en otro. Sin embargo, el vestigio social es escaso, se inserta en esta escena de la mano de las tecnologías artefactuales presentes, de la evocación discursiva de la informática y del envío de tareas mediante el recurso del correo electrónico. Pero no existe una problematización de tales como tecnologías culturales al servicio de la enseñanza y del aprendizaje.

Veremos cómo transitan las dimensiones del caso en un esquema que he denominado el *giróscopo pedagógico en la escena tranquila*.

Gráfico N° 6: Giróscopo pedagógico en la visión tranquila.



4. Una escena en la formación inicial: ¿inquieta e incierta? o ¿ambigua?

Yo aprendo haciendo resúmenes; resúmenes y leyendo.

Estudiante de segundo curso de la carrera de maestro.

Que cuando trabajo en grupo, después si tengo que memorizar algo me es más fácil porque me acuerdo de lo que hemos comentado en grupo y relaciono muchas más cosas.

Estudiante de segundo curso de la carrera de maestro.

Dentro de esta visión, intentaré delinear una escena de las observadas, transitadas y evocadas por los sujetos del caso, sin pretender esquematizar la realidad, que es considerablemente más diversa y compleja que lo que se presentará, pero al igual que en la escena pretendidamente tranquila, resulta útil a la hora de poder interpretar las prácticas formativas en base a una recurrencia o situación típica de las analizadas.

El título remite a una visión de formación docente que reúne algunas características de la visión inquieta y otros que no necesariamente podrían ubicarse bajo este “paraguas conceptual”. Una de las hipótesis de interpretación, sería que esta escena transcurre bajo coordenadas *lineales*. Dando cuenta de un movimiento rectilíneo, tendiente hacia otro modelo posterior, como si se tratase de una transición hacia una nueva escena formativa. De una visión *tranquila* hacia otra *inquieta*. Sin embargo, desde esta obra, permanecerá este interrogante abierto, debe analizarse y corroborarse si esta tendencia remite hacia ese movimiento de consecución hacia una etapa posterior vinculada hacia formas más abiertas, flexibles o simplemente, queda constituido y perpetuado en las prácticas formativas de este modo: ambiguo en tanto modelo o visión del docente pero contradictoria a la vez en algunas cuestiones que paso a detallar.

4.1. Visiones encontradas de formación inicial.

Ciertos estudiantes, manifiestan la existencia de modelos heterogéneos de actuación por parte de los docentes, donde encuentran propuestas pedagógicas y metodológicas contrapuestas en el accionar, sobre todo referido a los modos de organizar y plantear las clases, en el testimonio de uno de ellos:

“Algunas asignaturas son demasiado tradicionales y conservadoras, que es un poco lo contrario que se quiere intentar desde la perspectiva de las demás materias, hay materias muy puntuales sobre todo esto, el dar una versión crítica, en cambio otras ni se lo plantean, es dar el conocimiento y ya está. Hay una confrontación, que es rica también, que es saber diferenciar varias formas de verlo. De alguna forma es positivo pero abunda demasiado la parte superflua, lo que te comentaba antes, se da todo muy por hecho.”

(Sujeto 6. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Educación Física).

“Dar el conocimiento y ya está” o posicionarse frente a él de manera más crítica, este es el primer eslabón de la construcción de estos modelos de formación.

Narraré una escena prototípica de esta visión ambigua.

4.2. Introducción a la escena inquieta y ambigua.

La temática que situará la escena inquieta y ambigua, tiene como base a la asignatura de Didáctica General II, esta es una materia semestral, de 4,5 créditos correspondiente al primer semestre de segundo curso, de la carrera de maestro de primaria. En el primer año han cursado Didáctica General I. El tema de la clase del día de hoy es concluir un tema que empezó a tratarse en clases anteriores: el de la planificación como componente del saber profesional docente y sus diferentes modos de diseño por parte del mismo. Han tratado en clases anteriores: la planificación disciplinar-deductiva, disciplinar-inductiva, e interdisciplinar-deductiva. Hoy el tema se centra sobre las planificaciones de tipo interdisciplinarias.

El profesor entra a clase, saluda a los estudiantes.

Llama a algunos por sus nombres, recordándoles entregas de trabajos pendientes.

Explica que en primer lugar, se tratará el tema de las unidades de programación.

Verán la última de las tipologías y aclara que luego de la explicación, la clase se dividirá en grupos de trabajo y realizarán diferentes modelos de unidades de programación por grupos.

Interroga el docente:

“De la sesión anterior, ¿hay alguna pregunta práctica, no teórica?”

Nadie responde y continúa.

“Haré una exposición tratando los problemas de la planificación interdisciplinar, tratando de relacionarlos.”

Se vale de transparencias al parecer realizadas por él mismo para comenzar a explicar el tema de la unidad didáctica con eje en una excursión educativa, como ejemplo de planificación interdisciplinaria.

Explica que les indicará para el trabajo de diseño que realizarán por grupos posteriormente, cuestiones importantes que deben considerar; la edad a quiénes va dirigida esa unidad de programación, y la importancia de situarse en base a los contenidos curriculares establecidos, considerando los intereses y posibilidades de los niños de esa edad. (De primero, segundo, tercero, cuarto, quinto o sexto de primaria).

Los estudiantes, copian de la transparencia, preguntan cosas que no entienden, por ejemplo cómo se presentan los objetivos en este caso, cómo pueden vincular contenidos de diferentes áreas bajo una misma planificación, y de qué manera se incluyen a los profesores si son diferentes al tutor único, para planificar esta excursión.

El docente va respondiendo con algunos ejemplos los interrogantes planteados.

Luego, los estudiantes copian de la transparencia.

“Planteamientos curriculares”

Pregunta el profesor: “¿Me siguen o no?”

Responde un alumno: “No”

Profesor: “¿Dónde te has perdido?”

El profesor repite y vuelve a remarcar la relación con la otra clase y esta, intentando relacionar los mismos ejes de la planificación ya tratados con el planteamiento interdisciplinar.

A raíz de una pregunta de una alumna, el profesor explica lo que es una escuela de una línea y de dos líneas. Pone un ejemplo:

*“1 P3 y un P4 es una línea,
2 P3 y 2 P4 es de dos líneas.”*

El profesor retoma el tema de las planificaciones y va tapando la transparencia en función del ítem que se trata y desarrolla de manera que quede expuesto el que está explicando.

Luego, comenta un programa de televisión que se dio la noche anterior donde hubo un debate que relaciona con el tema de las escuelas primarias y las familias. (Explica el móvil en parte de las escuelas privadas, su fin mercantilista y que continúan siendo subvencionadas.)

Al cabo de veinte minutos de transcurrido el inicio de la clase, finaliza la explicación y los estudiantes se agrupan de manera aparentemente usual con su grupo de trabajo y comienzan a diseñar una unidad didáctica de tipo interdisciplinar. Cada grupo ha traído la propuesta curricular correspondiente a la enseñanza primaria.

Luego de 15 minutos, un grupo expone en el frente la planificación que han creado, se trata de conocer el barrio, sus servicios públicos y privados. Generan las siguientes categorías para desarrollar la planificación:

Contenidos curriculares, objetivos didácticos, actividades de aprendizaje (Clasifican las actividades de: desarrollo, conocimientos previos y ampliación). Actividades de evaluación, entre las cuales hay distintas actividades, de vinculación de conceptos por medio de flechas o de indicación de verdadero o falso).

Termina la clase y deben traer todos los grupos la planificación concluida para el próximo encuentro.

Así transcurrió el ejemplo de una clase al parecer inquieta y al mismo tiempo ambigua. Este formato de clase, es aquel que se sitúa en la secuencia didáctica:

-Primer momento de explicación por parte del docente y segundo momento de trabajo en pequeños grupos.

Como se vio reflejado en el análisis del caso, en la matriz correspondiente a las prácticas y documentos, se trata de un modelo persistente en las observaciones de clase, que tiende a segmentarla en dos secuencias de accionar: explicación por parte del docente y trabajo en pequeños grupos. Esta modalidad de clase, está indicada bajo la

dimensión de *Formación inicial*, señalado en la matriz como la de mayor recurrencia entre las encontradas.

-Interactividad docente-estudiantes.

También está representado en la dimensión de *TIC*, en la categoría de tecnologías organizativas predominantes en la clase, donde ocupa un lugar entre las categorías emergentes:

-Docente explicando en primer momento y segundo momento de trabajo entre estudiantes.

Veamos ahora qué implicancias tiene este formato didáctico en la formación inicial, tomando como dimensiones al conocimiento, infancia, tecnologías y la visión subyacente de formación inicial.

4.3. Conocer de manera ambigua.

Como se señaló en el Capítulo 4, existe un proceso de evidenciación del conocimiento en las clases, presente en discursos, contenidos programáticos, producciones de estudiantes, formas de evaluación, entre otras. Dentro de este modelo de actuación, denominado como ambiguo, el análisis desde donde poder examinar el tipo de concepción subyacente del conocimiento, en su estado implícito en la escena narrada, requiere de una interrogación epistemológica, pero las respuestas no podrían agruparse dentro de una misma clasificación, sino que obedecen a diferentes visiones. Retrata versiones encontradas, no únicas ni puras en tanto concepción epistémica del conocimiento y del modo de apropiación o construcción del mismo. Por una parte, responde al Modo 1 (Gibbons, 1997) correspondiente a visiones tradicionales, un conocimiento caracterizado por su estructura disciplinar, homogénea y jerárquica. Por otra parte, pareciera que este saber es resultado de una construcción social, entre pares.

a) Concepción epistemológica subyacente:

En una primera instancia, se entiende a *la planificación* como *objeto* de conocimiento, si bien se presentan diferentes modalidades en el modo de realización, se posicionan sobre la base de un saber acabado. No aparece en la escena narrada una problematización sobre el tema, ni cuestionamiento acerca de qué visión del saber responde una planificación centrada en la consecución de objetivos; o en el modo deductivo de su diseño; o bien el interdisciplinario en su confección; o posicionando aún más lejos en el cuestionamiento; de quiénes intervienen en el proceso de planificación de las clases, la selección de contenidos (docente, estudiantes, familias, etc.) y bajo qué intereses se pueden realizar las planificaciones de las tareas escolares. Como se explicitó en esta obra, responde a esta visión:

“Entender el conocimiento a modo factual y pretendidamente neutral, otorgando especificidad al currículo, entendido como compilación de saberes estandarizados y jerarquizados, susceptibles de ser traspasados desde el docente a sus estudiantes a través de las prácticas áulicas.” (Capítulo 4).

Refiriendo a los modos de relación con el saber, Charlot (2000) especifica este tipo de relación como de apropiación del saber objeto:

“Do ponto de vista epistêmico, aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o `saber`), encarnado em objetos empíricos [...] Aprender é uma atividades de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas.[...] Aprender é passar da não-posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. Essa relação epistêmica é relação com um saber-objeto.” (Charlot, 2000, 68).

Desde esta postura, se da por sentado que es el docente quien planifica y bajo cuestiones determinadas curricularmente, sin demasiado margen de autonomía en su accionar (Tamarit, 1997). Alude a una visión entendida del saber como finalizado, una

modalidad cosificada y de la especificidad del saber docente en el encuadre técnico instrumental.

b) Concepción epistemológica sobre el acto de conocer: como construcción social.

Por otra parte, al posibilitarles a los estudiantes el trabajo grupal, podría indicar que aprenden en tanto se agrupan y comparten intereses, visiones y construyen una unidad de programación conjunta. El trabajo en grupos es una práctica frecuentada en la formación inicial, como se indica en la matriz de las prácticas, en la dimensión de *Formación inicial* bajo la categoría de *Actividades realizadas por parte de los estudiantes*:

-Trabajo en pequeños grupos.

Los estudiantes valoran positivamente en todos los casos manifestados en las entrevistas, la mejor calidad, y motivación del trabajo en grupos.

“Y después, otra de las cosas que me sirven mucho, es el trabajar en grupo, evidentemente en un grupo en el que te encuentres bien y sepáis trabajar en grupo. Y eso tampoco es fácil encontrarlo, pero bueno, cuando lo encuentras, si encuentras un grupo de gente con quien puedas trabajar, discutir, sobre lo que ves claro y lo que no ves claro, o una cosa que no entiendes, te lo explican...”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria).

Sin embargo, también hay quiebres conceptuales y de origen en la comprensión del motivo u objeto del trabajo en grupo, lejos de entenderlo como construcción colectiva de un saber o espacio de un debate genuino entre pares, como indica la misma alumna:

“Que cuando trabajo en grupo, después si tengo que memorizar algo me es más fácil porque me acuerdo de lo que hemos comentado en grupo y relaciono muchas más cosas.”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria).

En este caso, le permite memorizar mejor lo que tenga que aprender, es decir, no responde a un trabajo intelectual de alto valor cognitivo entre pares, sino al servicio de una probable evaluación de memorización de contenidos. Pero poder trabajar con compañeros en presentación de trabajos en alguna asignatura, es valorado por los estudiantes también como una manera de otorgar confianza y seguridad:

“Quizás las de Psicología. No tanto por el hecho de los contenidos, sino por el hecho de que tengo que elaborar síntesis con mis compañeros, y eso me ayuda a relacionar mucho mejor, quizás ese factor de fiar, de socialización con los demás, que no desarrollé en ninguna de las optativas.”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

Volviendo a la temática del trabajo en grupo que se realiza en clase, también observan como beneficioso, el poder hacerlo, y el rol del docente asumido en ese caso:

“También hacen grupo en clase, en horas de clase. De manera que ellos²⁹ pueden pasar por los grupos para ver si vas bien o no vas bien, están allí para que tu preguntes cualquier duda. Trabajos en grupo y... sobre todo para elaborar...una unidad didáctica por ejemplo...te dan una oferta bastante amplia de materiales en el caso que se necesiten. Pues hay otros profesores que a veces hacen clase magistral, pero es lo que a ellos les va mejor y prefieren ellos dar un listado de temas, que los grupos investiguen sobre ese tema y hagan un trabajo y después hagan la exposición.”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

Cabe interrogar entonces cuáles son las cualidades de un aprendizaje significativo, puesto que la propuesta de agruparse para la confección de un trabajo, no basta. Qué condiciones y características remiten a un papel activo por parte de los sujetos que aprenden, me valdré de lo expuesto por Hanna (2002) refiriendo al tema:

²⁹ Refiere a los docentes.

“El concepto de aprendizaje activo se construye a partir de la obra de diversos pensadores, como John Dewey (1916) y Lev Vygotsky (1962) los cuales sostienen enérgicamente que el aprendizaje tiene lugar cuando éste se conecta con la experiencia personal y el conocimiento base del estudiante, y cuando se sitúa en un contexto social en el cual él es responsable de la construcción de su propio conocimiento a través de la interacción con otras personas, con la orientación del docente. Este entorno de aprendizaje “constructivista” se basa en seis principios fundamentales que Lambert et. al. han identificado (1995:17-19):

1. El estudiante ya posee conocimientos y creencias.
2. El estudiante hace significativas sus experiencias.
3. Las actividades de aprendizaje deben permitir a los estudiantes acceder a sus experiencias, conocimientos y creencias.
4. El aprendizaje es una actividad social que se ve favorecida cuando se realiza en forma compartida.
5. Reflexión y metacognición son aspectos esenciales en la construcción del conocimiento y del sentido.
6. Los resultados del aprendizaje son diversos y a menudo imprevisibles.”

(Hanna, 2002, 61).

De la enumeración precedente, en la escena narrada, se cumpliría el punto 4, el resto no queda expresado en el diseño de actividades propuestas para los estudiantes. Cabe nuevamente una interpelación ante esta primera aproximación, puesto que, este ejercicio grupal narrado en la escena, se asemeja a una de las categorías relativas a la concepción que fluye de *Formación Inicial*:

-La práctica como aplicación de la teoría y con posterioridad a la misma.

Y a un

-Saber técnico instrumental del docente.

En la escena relatada, sería aquel procedimiento que da cuenta del trabajo de aplicación por parte de los estudiantes del espacio teórico expuesto por el docente. Un ejercicio de transferir a la práctica centrada en la ejercitación de lo explicado teóricamente. No obstante, como señalé, el modelo no es categórico, ni cerrado, su carácter ambiguo también radica en la posibilidad de creación por parte de los estudiantes de nuevos conceptos, no está todo predeterminado en esta supuesta aplicación de la práctica.

El saber docente requerido para ejercer la docencia, consistiría en la escena ambigua, en un saber técnico de la planificación y a la vez, desde el posicionamiento de los estudiantes, constituye un saber del tipo bancario en la formación aunque de tratamiento grupal.

4.4. Vías de circulación del conocimiento: diálogo áulico y tipo de evaluación.

También se señaló anteriormente que las vías de circulación del conocimiento pueden detectarse en el recorrido y calidad de las preguntas en clase, en propuesta de actividades y tipos de evaluación. Entre los que destaca, el diálogo pedagógico, analizado entre otros, por Gadamer (1982) y Burbules (1993). Veamos la calidad de las preguntas en la escena en cuestión:

-Las preguntas por parte de los estudiantes, refieren a un seguimiento del relato del docente, preguntan cuestiones que vinculan con la realidad, sobre la conformación de las escuelas, en pedidos de pausa o ralentización del relato.

-Las preguntas del docente, contribuyen a dar continuidad a su explicación, al seguimiento de los estudiantes frente a su discurso, etc.

Podría agrupar las preguntas citadas en la escena, como preguntas de tipo informativo puro, pedidos relativos al tiempo de ejecución del relato y a pedidos de espera antes de quitar una determinada transparencia, no de contenido, sino de formas. También existen preguntas que tienden hacia dos direcciones, una que vincula el contenido con la realidad social y otra que tiende a darle características al propio discurso áulico.

(Intrínsecas al mismo). Nuevamente la ambigüedad, pero esta vez tendiente hacia una escena inquieta en el sentido de su linde o acercamiento con la realidad social. No hay presencia en este caso de un debate pedagógico, existe un diálogo de tipo aclaratorio sobre lo expuesto, una interacción de docente y estudiantes pero no deviene hacia un cuestionamiento como ejercicio y actividad intelectual relevante al aprendizaje significativo. Lo expuesto no implica que estas preguntas no sean también inherentes a una clase cualquiera (aún con diferentes instancias en el diálogo pedagógico de continuidad y de búsqueda del conflicto cognitivo por ejemplo); lo que planteo es que no se abre un espacio indagatorio del saber en ellas, de manera que contribuyen a una actividad de mayor exigencia cognitiva por parte de los estudiantes (Kemmis, 1977). En este caso, no hay evocación a un autor o un corpus teórico que dé cuenta de esta concepción de la planificación, elemento que contribuiría a situar un modo de plantear esta temática entre otros.

4.4.1. La meta evaluación.

La evaluación, consiste en otra vía de circulación del conocimiento, y también es un reflejo del modelo docente, situada esta instancia, en el examen propuesto por los estudiantes dentro de la planificación diseñada. Se relaciona con un modo factual de comprensión del conocimiento y una visión del aprendizaje dentro de la perspectiva psicológica conductista, puesto que proponen una evaluación de unión de conceptos y de respuesta única como válida. La planificación desarrollada responde también a una perspectiva del aprendizaje de tipo conductista, aunque su elaboración haya sido grupal y existiera margen de accionar por parte de ellos, la evaluación que proponen en el diseño de unidad, de tipo verdadero o falso y de unir con flechas remite a un conocimiento factual y de respuesta única. Probablemente el modelo de accionar en clase incida fuertemente en un tipo de cristalización del saber y del accionar docente. Es este otro espacio para la ambigüedad en la visión de formación inicial, con actividad en grupo, pero para propuestas que construyen situaciones educativas transmisoras y de tipo conductista.

4.5. La infancia sujeta a la planificación.

Tomaré en este apartado también el tratamiento de la dimensión de análisis de infancia, puesto que en la escena en cuestión aparece como componente bajo el tratamiento de la planificación. En la dimensión de *Infancia* presente en la matriz de las prácticas aparece bajo la categoría de *Hay referencias a la infancia en:*

-La planificación docente.

Los niños y niñas no aparecen en la escena, sino como componente a considerarse en la planificación, su representación evocada en las prácticas es en calidad de alumnos y alumnas de las escuelas y referidos a la edad como principal componente a considerar al diseñar una planificación en función de intereses y características etarias. Refleja una representación de infancia acorde a la visión de tipo naturalista y biologicista (Erickson, 1980).

4.6. El modelo continúa modelando: discursos, prácticas, relaciones entre docente y estudiantes.

Retomo un eje de trabajo de análisis de la escena anterior, puesto que como se ha señalado el accionar en las clases de formación de docentes modela, genera un modelo de actuación colindante a lo expresado. Por ese motivo, he dividido de manera analítica al caso en los discursos y prácticas como un eje de trabajo que no siempre coincide. En este caso, el docente en esta escena realiza las siguientes acciones objetivas:

- Explica.
- Es el portavoz único y válido del tema a tratar.
- Constituye el eje de la escena áulica.
- Guía el trabajo en pequeños grupos.

En relación a los discursos y las prácticas:

Se propone un tratamiento de planificación interdisciplinar, como contenido programático de la asignatura de Didáctica II, pero, en esta asignatura de hecho, no existe vinculación con otras asignaturas como modalidad de trabajo de la formación inicial. Es decir, se propone poner un ejercicio práctico algo que en la formación actuada, no existe, ni tampoco hay promoción de la evocación y análisis de experiencias similares vividas por los estudiantes en su escolaridad primaria, referidas a su biografía escolar, (Alliaud, 2004) o a la epistemología de la configuración docente, (Gorodokin 2006).

Al referirse a la probable vinculación entre las asignaturas que están cursando en su formación universitaria, los estudiantes manifiestan:

“Bueno, sí, la encuentras si la buscas.”

(Sujeto 5. Estudiante de la carrera de maestro de Primaria, se encuentra finalizando la carrera).

“Sí entre si, sí, pero supongo que son escasos, depende en qué relaciones, sí.”

(Sujeto 1. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria).

Esta actividad de relacionar, vincular conceptos, cuestionamientos o respuestas ante problemáticas educativas de manera conjunta, es una tarea individual y al parecer al margen del accionar formativo intencional universitario.

En la mencionada escena, parece existir una relación cercana del docente con sus alumnos y alumnas, incluso a algunos de ellos son llamados por su nombre, como indicador de lo señalado. Este estilo de relación docente, es señalado por los estudiantes como una de las *Fortalezas, de la formación inicial*, como hecho favorable en su proceso de aprendizaje.

En la subcategoría:

-Trato personalizado por parte de algunos profesores.

Las actividades realizadas por parte de los estudiantes consisten en:

- Escucha participativa.
- Copia.
- Realización de un trabajo en pequeños grupos.

Como corolario de la escena ambigua, el rol de los estudiantes también es ambiguo, participan de la escena, pero es una práctica que casi con totalidad está guionizada por el docente, aunque el trato, el clima áulico y el trabajo en grupo sean beneficiosos para el proceso de aprendizaje.

4.7. La sociedad actual entra al aula.

La sociedad actual ingresa a la escena narrada de la mano de los medios de comunicación y de las referencias a los estudiantes de las escuelas actuales. En la dimensión de Sociedad Actual. Bajo la categoría emergente de referencias a la sociedad actual está presente en las siguientes subcategorías:

- **Referencia a los alumnos y alumnas de escuelas actuales.**
- **Referencias explícitas a la sociedad actual representada a través del entorno cotidiano.**

Como se señaló anteriormente, el saber cotidiano puede convertirse en vestigio de las prácticas de un entorno social determinado.

“El saber cotidiano cambia de contenido y de extensión según diferentes momentos históricos y estratos sociales [...] Así, saber algo significa que el sujeto particular se apropia de los contenidos de su medio, incorpora en ellos su propia experiencia, consiguiendo así llevar a cabo los heterogéneos tipos de acciones cotidianas.” (Salgueiro, 1998, 31 y 32).

Podría argumentar en primera instancia y según lo expuesto, entonces, que esta clase en la escena narrada tiene un tiempo y un espacio social que se ven reflejados puertas adentro del aula. Pero veamos, qué más se vincula con lo cotidiano como presencia de la sociedad actual.

4.7.1. Tecnologías y recursos educativos.

Desde la práctica y el discurso, en esta clase, las tecnologías de la información y la comunicación se encuentran ausentes. Ausentes del relato y del trabajo de los alumnos, en las planificaciones realizadas no hay actividades generadas por los estudiantes a partir de las TIC. Es decir, en su posicionamiento como futuros docentes, que diseñan una planificación no hay actividades que indiquen mención a las TIC, ni aún como fuentes de información mediadas tecnológicamente. Las tecnologías artefactuales utilizadas son, el retroproyector, las transparencias, y por parte de los estudiantes, los cuadernos y bolígrafos. Con clara representación en las evidencias del caso relativas a las tecnologías artefactuales utilizadas en clase:

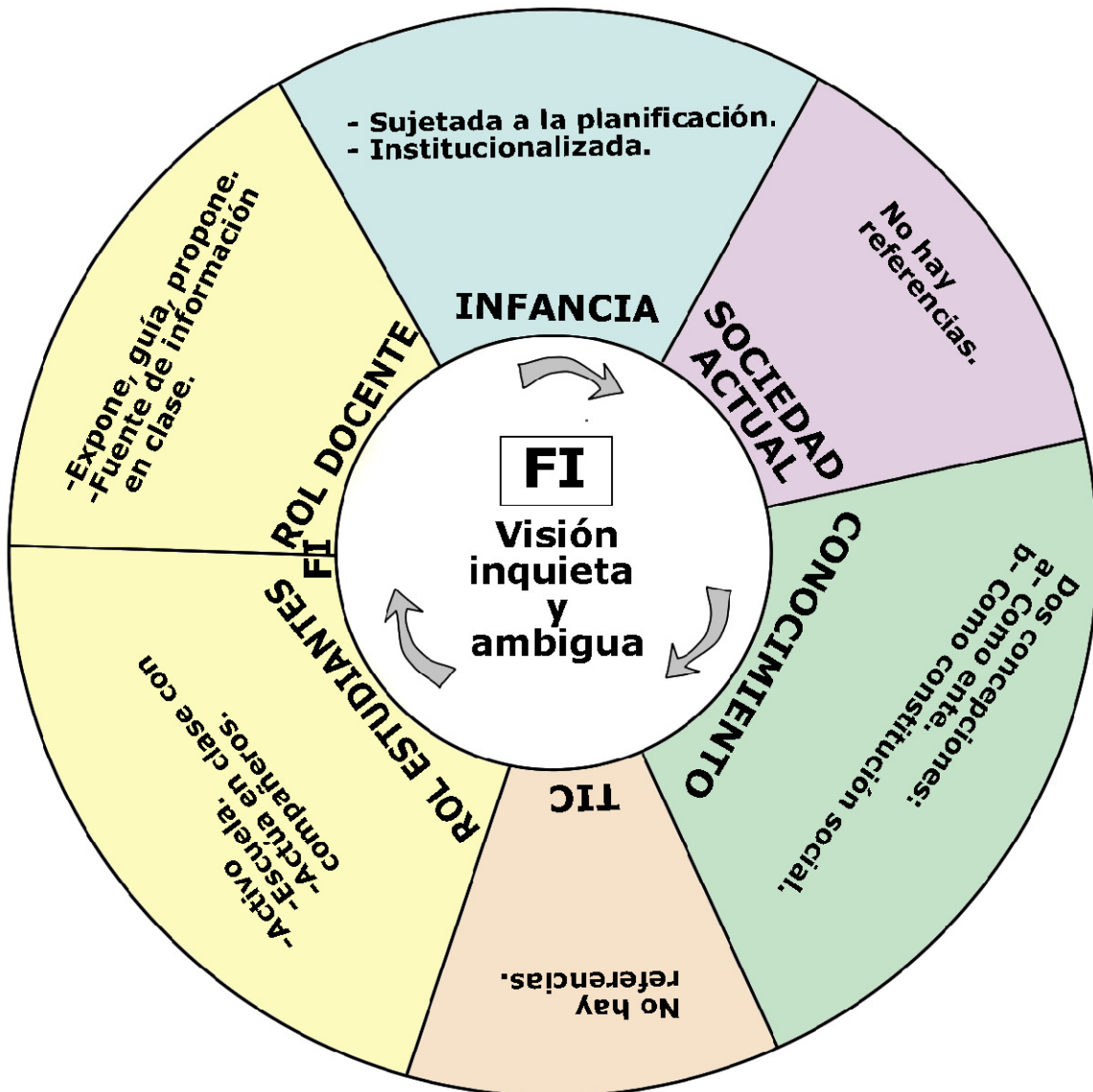
-Transparencias.

Esto implica cierto distanciamiento con la realidad cultural y social, incluso podríamos pensar en un alejamiento con la propia cultura y el cotidiano de la cohorte de jóvenes estudiantes, puesto que las tecnologías de la información, no constituyen una opción al margen de la formación si son entendidas como objetos culturales.

“Ya no podemos pensar que son sólo instrumentos, porque el contexto económico-social en el que vivimos ayuda a que construyamos un tejido de representaciones sociales alrededor de ellos. Tanto por la publicidad explícita como por la implícita, estos aparatos están contruidos culturalmente y están influenciando notablemente en nuestras vida cotidiana, tenemos que analizar entonces, en qué medida y hacia qué dirección modificará a la escuela y a las identidades que construyen alumnos/as y profesores/as en su seno.” (Gewerc, en Area, 2005, 268).

A pesar de que la sociedad entra *de la mano* del programa de televisión, y de la evocación de las escuelas actuales, dejan fuera otros aspectos, el rasgo digital e informatizado (señalado y desarrollado en el Capítulo 3) no sólo como componente sino como medio de transformación de la cultura actual, de comunicación, de generación de conocimientos y su representación, y de recurso válido para poder situar las prácticas de los docentes de la sociedad actual. Presento a continuación, cómo las dimensiones del caso se tejen en un movimiento que da como resultado la escena narrada, a través de este giróscopo pedagógico en la visión de formación inicial ambigua.

Gráfico N° 7: Giróscopo pedagógico en la visión inquieta y ambigua.



5. Una visión inquieta de la formación inicial.

*En ese sentido, Nuevas Tecnologías me está abriendo los esquemas,
porque verdaderamente hay técnicas
para determinados contextos, y hay contextos
para los cuales las técnicas que hay ahora no sirven...*
Una estudiante de primer año.

Como modo vivo de representar el caso, concluiré y sin por eso pretender abarcar la totalidad y complejidad de significados asumidos en la formación inicial, uno de los ejemplos significativos entre las escenas formativas, en este caso la que responde hacia un modelo inquieto e incierto en la formación inicial.

5.1. Introducción a la escena inquieta e incierta.

Se trata de una clase de CARMEL (Creación, evaluación de recursos multimedia y en línea) es una asignatura de carácter optativo, y puede agrupar estudiantes de diferentes especialidades de magisterio. La que sigue, es de las últimas clases del curso. Consiste en la presentación de proyectos realizados a lo largo del mismo, en el diseño de una unidad didáctica o actividad por parte de los estudiantes en base a los programas informáticos aprendidos, dirigidas a alumnos y alumnas de primaria. Esta etapa, la de presentación de tales proyectos, constituye una de las instancias de evaluación de esta asignatura, con notable incidencia en la calificación final.

*La profesora llega a clase, estamos en la sala de ordenadores, saluda al grupo.
Aclara que la clase de hoy estará destinada a la presentación de proyectos grupales y que es importante que se valoren las propuestas presentadas por los compañeros y compañeras, que no solamente consiste en escuchar, sino, en interpretar aquello que se presenta y poder sugerir propuestas o apreciar lo realizado positivamente.
Los grupos van pasando al frente del salón de clase para mostrar sus trabajos, se valen del cañón de proyección y cada uno trae un CD con el trabajo.
Presenta cada grupo un proyecto, explicando el encuadre pedagógico en que creen que podría desarrollarse, los contenidos curriculares a trabajar y los programas informáticos utilizados.*

-Una alumna presenta sola su proyecto, no ha trabajado en grupo por cuestiones laborales, es estudiante de magisterio de Lenguas extranjeras, presenta actividades realizadas mediante el programa 'Clic'. Se trata de la enseñanza de colores en idioma inglés para niños y niñas de 9 y 10 años. Presenta tres modalidades de actividades, una de palabras cruzadas, otra actividad de unir objetos con los nombres de los colores. En otro ejercicio se tratan los siguientes contenidos: adjetivos, por asociación, imagen con adjetivo.

La docente invita al grupo clase a realizar una valoración de la propuesta presentada.

Un alumno interviene diciendo que le parece fantástico, y la profesora agrega que por favor intenten una aproximación didáctica en la ponderación de los trabajos para ejercitar el sentido pedagógico.

Resalta de lo expuesto, como cuestiones positivas el buen uso del programa 'Clic', y lo apropiado para la edad de los contenidos tratados. También pide que reflexionen sobre las actividades que promueve el programa 'Clic', considera que son ejercitaciones de lo aprendido, más que aprendizajes a través de esta actividad, por su esquema de repetición y asociación de conceptos.

Hay algunas otras opiniones de los estudiantes que permanecieron como auditorio, y preguntan cuestiones relativas a aspectos informáticos y de organización del material.

Luego pasa otro grupo a exponer su proyecto.

Es un grupo de magisterio de Educación Especial, presenta una actividad realizada mediante el programa 'Clic', es el alfabeto en idioma Braille, cuyo objetivo es aprender las vocales en el sistema Braille.

Lo presentado parece sorprender notablemente al resto, por su originalidad.

La profesora les pregunta si no hay alfabeto Braille en catalán y los estudiantes contestan que no, que ya lo han investigado.

El grupo realiza una devolución a lo presentado en tono muy favorable y la profesora hace eco de esta misma opinión.

Pasa el tercer grupo a exponer su proyecto.

Este grupo presenta a modo de página web el cuento de "El Patufet". Han utilizado el programa Dreamweaver y el programa Clic.

El contenido es el aprendizaje del idioma catalán destinado a niños y niñas de 6 a 8 años.

Los estudiantes se sienten atraídos por la propuesta pero realizan escasas preguntas.

La docente felicita al grupo por su manejo instrumental en el diseño web y por la pertinencia en el contenido, nivel del discurso acorde a la edad, la seriedad y pertinencia de la propuesta para la enseñanza del idioma.

5.2. Visión que emerge de formación inicial en la escena inquieta.

Para comprender y situar la presencia de configuraciones formativas que correspondan con una (o más de una) visión de formación inicial, me valdré en el análisis de una de las perspectivas posibles para encuadrar tal visión, es la referida al rol que ejercen los estudiantes y docentes en la escena narrada.

En esta modalidad de clase, el estudiante es quien asume el lugar central del proceso de su propio aprendizaje, en la escena en cuestión, es quien ha realizado un trabajo que involucra los contenidos tratados, y este proyecto o trabajo grupal³⁰ se fue realizando en cada una de las clases durante el curso y lo expone entre pares. Resulta de un modelo de formación con tendencia a estar centrado en el estudiante.

De acuerdo con lo que se ha presentado en el Capítulo 5, ilustrado mediante el Cuadro N° 8 que sintetiza una publicación de UNESCO en el año 2004, correspondiente a *Cambios en el rol del alumno*:

“El alumno produce y comparte el conocimiento, a veces, participando como experto”

Es en este contexto que los estudiantes, en sus presentaciones individuales o grupales pueden aportar más de un saber, incluso como expertos en una temática asociada a la propuesta no necesariamente correspondientes a su formación universitaria en sentido

³⁰ En este caso, hablaré de trabajo grupal porque le asigno desde el encuadre teórico asumido en la obra, otras características a los proyectos de trabajo.

estricto. En este escenario, el docente tiende a ocupar el rol de mediador de significados en la relación educativa, un guía y asesor calificado ante la propuesta pedagógica solicitada en dos planos: Por una parte en lo didáctico y por otra a lo referido a contenido instrumental informático y audiovisual.

De acuerdo con el mencionado cuadro, respondería a *Cambios en el rol docente*:

“El profesor permite que el alumno sea más responsable de su propio aprendizaje y le ofrece diversas opciones.”

Por una parte, se presenta como experto en cuanto a la pericia instrumental del uso y fuente de acceso a la tecnología, desde un programa específico o de la búsqueda de información. Por otro, desde una perspectiva didáctica, intenta que el estudiante vincule un contenido, con una modalidad de aprendizaje, un contenido a ser enseñado y una edad acorde.

Esta visión de la presencia de las tecnologías en las aulas, se vio graficada en la matriz de análisis de clases bajo la subcategoría de: *Dimensión TIC. Concepción de las TIC*.

-Aplicación práctica con una finalidad didáctica.

Subcategoría con alto grado de recurrencia entre las clases y documentos analizados en el caso.

Para componer un cuadro de situación de esta propuesta de visión en la formación docente, enumeraré también las actividades por parte del docente en la escena inquirida:

- Guía, mediador de significados.
- Escucha de los proyectos realizados por los estudiantes.
- Valora los proyectos en cuanto a su vertiente didáctica e instrumental.
- Realiza intervenciones de índole didáctica e instrumental en la devolución de los mismos.

Desde el análisis de las dimensiones del caso, como se ve en la matriz referida a las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden, en la categoría de *Concepción que fluye de formación inicial*, la escena tratada respondería las siguientes subcategorías:

-Necesidad de conocer los medios tecnológicos desde una perspectiva crítica y pedagógica.

-Conocimiento de programas informáticos.

En la voz de alguno de los profesores implicadas en el caso, a cargo de las asignaturas de índole tecnológica y refiriendo al uso de las tecnologías en las asignaturas de NTAE y CARMEL, también su postura es coincidente con la de ubicar a los recursos educativos como mediadores en el procesos de aprendizaje.

“En primer lugar, sería la ubicación de los medios en un proceso de aprendizaje, interacción educativa y por lo tanto la concreción del concepto de mediación en este caso en una herramienta. Pienso que ayuda a entender al profesor como mediador, o sea para los alumnos de magisterio pueden entender mucho mejor la mediación instrumental que no la mediación humana, que realiza el profesor, por experiencia vital. En este sentido, puede ayudar, pero repito, estamos en primero de magisterio y a lo mejor los primeros que hablamos de mediación somos los profesores de Tecnología.”

(Sujeto 2. Docente de área de Tecnología).

Desde la voz de este docente, existe un intento de problematización de la herramienta tecnológica dentro de la escena formativa, acordando con lo expresado por Litwin (2005) y ya mencionado:

“En los estudios didácticos reconocemos una tríada conformada por el docente, los alumnos y el contenido, en torno de lo que es posible identificar una serie de vínculos y entretnejidos que dan cuenta de la manera en que construye el conocimiento. En esa misma tríada podríamos identificar tres usos diferentes de las tecnologías, según el lugar que se le asigne al docente, según la concepción del

sujeto de aprendizaje que se asuma y según el sentido con el que se entiende el contenido de la enseñanza.” (Litwin, 2005, 22).

Es decir, acorde con lo expresado por el docente entrevistado, existe un intento por favorecer el criterio de vinculación e integración de las tecnologías educativas en la tríada didáctica vivida por ellos mismos en tanto estudiantes.

“Otra cosa que ayuda es que los alumnos sean más críticos con sus profesores, porque claro, en primero ven por decirlo así, un amplio abanico de utilización tecnológica e intentamos que aunque no conozcan el área en la que están matriculados y estudiando ni la didáctica de la lengua, de las matemáticas etc., que ya empiecen a ver que hay recursos para la enseñanza y el aprendizaje, entonces ven que esto no se les enseña, con lo cual, desarrollan un nivel de crítica al profesorado.”

(Sujeto 2. Docente de área de Tecnología).

También induce a una suerte de comparación con diferentes modelos de tratamiento de esta tríada con tecnologías o sin ellas en el proceso educativo y que permite añadir un elemento más en su caja de herramientas profesional (Leach, 2002), en la etapa de formación inicial. También enfatiza que el uso de la tecnología en situaciones didácticas problematizadas puede favorecer el desarrollo de la criticidad.

Las actividades realizadas por parte de estudiantes en esta clase podrían enumerarse del siguiente modo:

- Escuchan las producciones grupales diseñadas y presentadas por sus compañeros.
- Realizan una devolución a las mismas valorando la pertinencia de la propuesta y la calidad técnica del producto.

Los estudiantes valoran en positivo el tratamiento de cuestiones didácticas y planteos pedagógico presentes en las clases:

“Luego está el tema de la manera de trabajar mayoritariamente en la facultad que es, hacer planteamientos en clase, hacer síntesis de grupo y cosas de estas, pues que muchas veces me parece esto más útil que unas clases y luego hacer un examen...”

(Sujeto 7. Estudiante que finaliza en ese curso la carrera de Maestro de Lenguas Extranjeras.)

Para indagar desde la perspectiva del aprendizaje, y en relación al tipo de actividad por parte de los estudiantes me valdré de la clasificación realizada por Kemmis³¹, (1977) encuadrando la tarea a realizar dentro de una actividad de tipo de comprensión constructiva.

5.3. Contextos que favorecen el aprendizaje.

En la escena narrada, un elemento atrayente y emergente de lo expuesto es aquel que está creado por el contexto en que se desarrolla la situación, el posicionamiento del docente, otorgando un espacio conjunto de análisis reflexivo sobre las propias producciones de los estudiantes, dejando paso a otros saberes además del propio, el de los estudiantes, en dos planos, como presentadores de un proyecto propio y a la vez en calidad de oyentes calificados para opinar y enriquecer el trabajo de sus compañeros. Esto genera una marca diferencial en positivo en relación al entorno formativo.

“Los indicadores de los contextos que favorecen un aprendizaje activo incluyen también el planteamiento de actividades estimulantes, auténticas e interdisciplinarias. Las actividades educativas a menudo ponen en relación el conocimiento adquirido con problemas prácticos y reales que sean relevantes en la experiencia del estudiante. Estas actividades suelen presentarse en forma de proyectos y acostumbran a implicar algún tipo de colaboración, así como el uso de

³¹ Para ampliar este tema ver Kemmis et al. (1977) *How do Students Learn*. East Anglia: CARE.

fuentes procedentes de la comunidad a la que pertenece el estudiante o de su entorno institucional o personal.” (Hanna, 2002,62).

En relación a la interacción docente-estudiante, también los mismos sujetos del caso plantean como contexto informativo, lo que ocurre en la clase, en tanto espacio de articulación de contenidos y sujetos de enseñanza y aprendizaje y las propuestas de algunos docentes que tienden a ampliar los espacios instituidos generando espacios virtuales de encuentro con la información necesaria, con determinados contenidos, etc.

“Yo lo que estoy viendo es que tengo bastante ayuda de los profesores en el sentido que en el acceso a los temas, la manera de afrontarlos, las actividades que te ponen, pues son bastante prácticas y son bastante asequibles, es decir, puedo acceder a Internet y bajarme los temas, puedo comunicarme con los profesores si surge cualquier problema, que puedo intercambiar información con los alumnos sin necesidad de quedar tal día tal hora, es decir que puedo optimizar el tiempo, esto por un lado.”

(Sujeto 5. Estudiante de la carrera de maestro de Primaria, se encuentra finalizando la carrera.)

Esto implica que los estudiantes, al poder participar de la comunicación, de acceder a información de manera atemporal en relación a la clase, se sienten protagonistas de su propio proceso. Esto indica que las tecnologías en estos entornos, favorecerían la posibilidad de elección. Acordando con Litwin (2005):

“En tercer lugar, concebir a los estudiantes como sujetos del conocimiento que necesitan tener a su disposición ofertas variadas para favorecer el proceso de formación que mejor se adapte a sus necesidades, sus intereses o sus posibilidades. Las tecnologías pueden poner a su disposición opciones. Pueden integrarse en proyectos que permiten también propuestas comunicacionales alternativas para la construcción del conocimiento y alientan el trabajo en grupo y en colaboración.” (Litwin, 2005, 22-23).

Al decir de Grossman (2005), el cómo influye en el qué, los “modos de aprender a ser”, influyen tanto como el qué, en este caso de la formación de docentes, en relación a los contenidos explicitados curricularmente:

“Most reports about teacher education focus more on curricular issues, such as what prospective teachers should learn, or on structural issues, such as the uses of professional development schools or the length of programs, than on issues of instruction. Neither the research literature nor the reform reports of the 1980s (Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986; Holmes Group, 1986) had much to say about prospective teachers should be taught. Yet in teacher education, attention to pedagogy is critical; how one teaches is part and parcel of what one teaches (Loughran & Russell, 1997). In the professional preparation of teachers, the medium is the message.” (Grossman, 2005, 425).

En este caso, el entorno creado para la acción formativa, es un valioso referente para situar las prácticas.

5.4. Conocer mediante proyectos grupales y con interacción tecnológica.

Los estudiantes manifiestan el valor de aprender en grupo y mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, y a la vez, pueden trasladar esta modalidad de trabajo con su actividad futura de enseñantes, al poder capitalizar este saber presente en los futuros alumnos y alumnas de primaria, porque de hecho, consideran que ya tienen un conocimiento de manejo de ordenadores para el trabajo en clase.

“Sí, porque ahora hay las llamadas Nuevas Tecnologías que se pueden hacer cursos y cosas de estas en el aula sobre temas multimedia, porque ellos tendrán un conocimiento ya sobre el manejo del ordenador y todo esto y les puedes llevar por ese camino, pero esto es el ámbito educativo formal, esto sí que es aprovechable, si tiene un manejo del ordenador, cuando llegues a clase y estés en la clase de informática para hacer un curso sobre el catalán, por ejemplo, sobre faltas de

ortografía e ir escribiendo o hacer montajes o una película. Estará claro que tendrán más conocimientos y esto sí que se puede aprovechar.”

(Sujeto 4. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

“Enseñarles que el ordenador no es nada más para jugar, enseñarles otro uso del ordenador que es posible que no sepan, ayudarlos...”

(Sujeto 8. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

“Pero de la otra (asignatura) sí que me acuerdo, porque hemos hecho servir, programas, para los nenes de dibujar, pero también de intercalar imágenes y textos porque como hemos hecho un trabajo audiovisual.”

(Sujeto 9. Egresado el curso anterior de la Facultad de Formación del Profesorado.)

Esto deja traslucir la capacidad de los estudiantes de magisterio, denotada a través de las entrevistas de “ver” niños y niñas, actuales y de maneras diversas, contemplan las habilidades o entornos formativos de la infancia actual para poder plasmar una actividad futura en la docencia. Como se ha planteado desde esta obra, responde al intento de entender la infancia no desde una posición naturalista sino como emergente de un tiempo, y producto de una construcción social (Carli, 1999, Buckingham, 2002), con diversas experiencias vitales, aún teniendo la misma edad. Es desde esta postura que los estudiantes intentan *ver* a los niños y niñas de hoy en día y diseñan las actividades que suponen entran en el radio de sus intereses y habilidades de tipo informáticas.

5.5. Los docentes y las tecnologías.

El lugar de las tecnologías de la información y la comunicación en la escena narrada, responde a contenidos curriculares específicos de una asignatura en cuestión, y esto en algún punto parecería que distiende la situación en la formación inicial, puesto que el resto del profesorado, no tiene esta “obligación” de integrar en sus propuestas pedagógicas las TIC. No obstante, hay docentes que son conscientes que debería ser de otra manera, refiriéndose a los usos tecnológicos en las clases de magisterio. En relación

al aprender, a conocer, a formarse mediante las tecnologías disponibles en la época actual:

“A mí me parece muy bien³², el problema... yo creo que hay dos problemas. Uno es que no los tenemos dentro del aula y el otro es que yo personalmente, no me vería como para utilizarlo porque no tengo suficiente formación para hacerlo todavía. Pero yo creo que es una asignatura pendiente en nuestra Facultad, pero como formación nuestra, del profesorado. A parte de las herramientas. [...]Sí, es una asignatura, pero eso yo ya la descarto, yo lo entiendo como un recurso que ellos podrían utilizar dentro del aula. De la misma manera que utilizan el papel y el lápiz. Y que también podría utilizar yo, desde el punto de vista como profesora. Yo doy por supuesto que tienen una asignatura de Nuevas Tecnologías, que eso también es un poco peligroso.”

(Sujeto 5. Docente del área de Didáctica.)

Pareciera por lo expuesto y observado, que las tecnologías están, están físicamente en un aula acotada para uso de la parte “práctica” en una asignatura particular y si bien existe un malestar frente a este hecho, muchos docentes, las utilizan pero fuera de las clases, quizás en calidad de usuarios.

“Los docentes del nivel superior incluyen los usos de las tecnologías de muy diferentes manera, según el campo profesional o académico; en este estadio, son más usuarios de las tecnologías que los anteriores. Pero el hecho de ser usuarios no significa que los usos hayan penetrado más en la enseñanza.” (Litwin, 2005,32).

Veamos ahora como se trata en el interior de la escena, y como contenido programático. En este caso, desde el contenido dado de manera aislada curricularmente, la propuesta pedagógica intenta encontrar vinculación con el currículo de escolaridad primaria, hay un ejercicio de búsqueda de la integración del saber específico, tanto del tratamiento de

³² Refiere a las tecnologías de la información y la comunicación, específicamente al uso del ordenador.

la imagen, del diseño de páginas web, de armado de paquetes de actividades por medio del programa *Clic*, en una unidad didáctica.

Esta perspectiva respondería a lo expuesto en la dimensión TIC de las prácticas como:

-Aplicación práctica con una finalidad didáctica.

Subcategoría de análisis que constituyó una de las más representativas en el caso.

Si bien, el programa utilizado en muchos de los proyectos presentados, y de indudable tratamiento anterior en el transcurso de la asignatura es el *Clic*³³, cuyo sustrato pedagógico tiende a una concepción del aprendizaje cuestionada, próxima a la concepción del mismo como asociación válida entre conceptos y de respuesta única. Sin pretender aquí entrar en este debate, puesto si bien atañe, se alejaría del principal foco de investigación que es el de entender cómo se está formando a los estudiantes de magisterio para dar respuestas a las necesidades de la sociedad actual, este espacio abierto desde esta situación tiende a cubrir de este modo, una necesidad y a dejar un espacio ambiguo o desprovisto de herramientas en otro sentido, aquel que refiere a la concepción del aprendizaje.

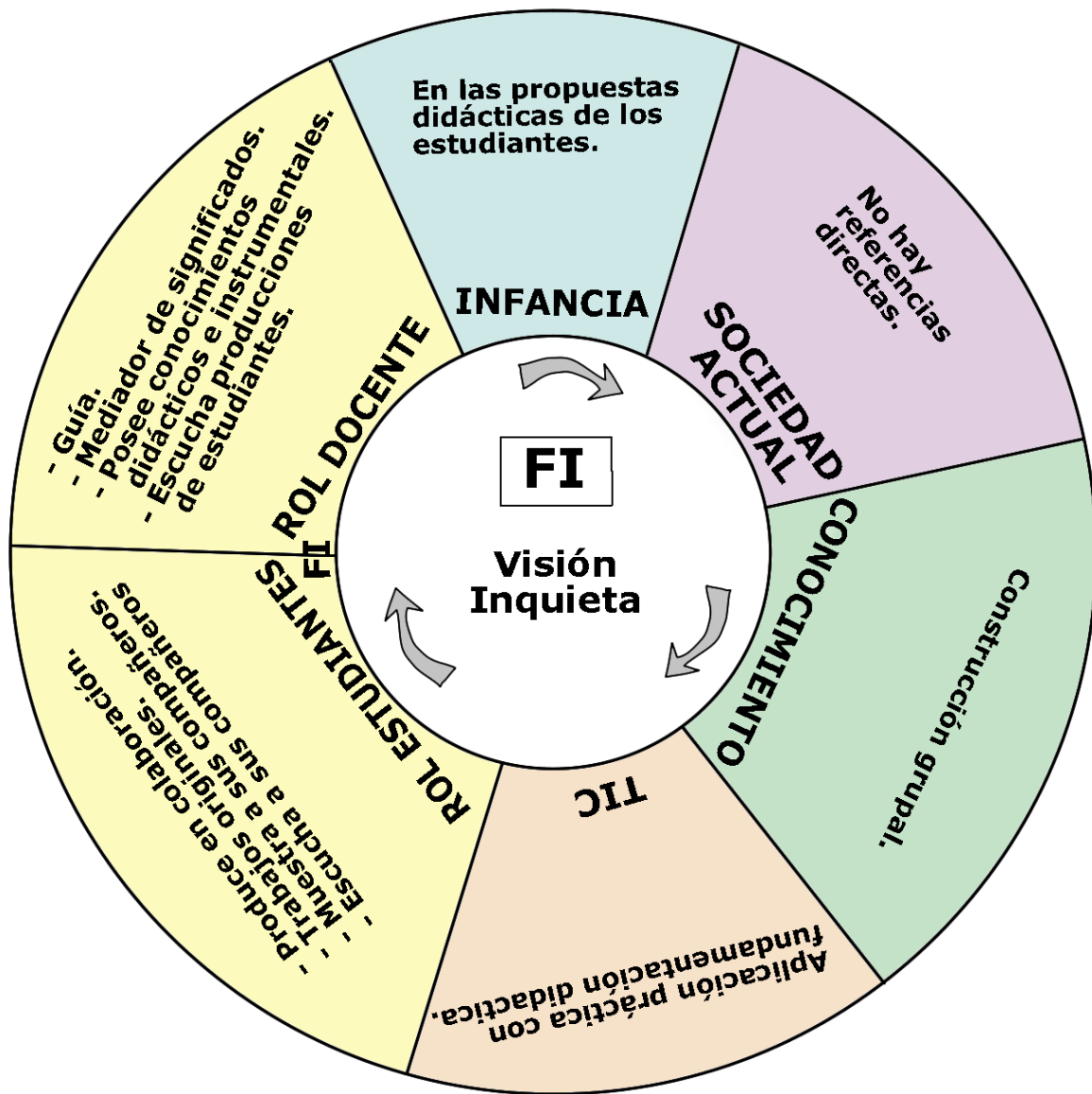
La docente a cargo, intenta encuadrar las actividades de este programa en un contexto de ejercitación, aclarando su potencial mecánico en sentido positivo para tal fin, argumento también puesto en debate, porque resultaría de una mecánica de manera aislada de un contexto social y proceso cognitivo significativo.

A continuación presento la dinamización de las evidencias recogidas en un gráfico del giróscopo pedagógico en la escena inquieta y ambigua.

³³ Para ampliar este tema, consultar en <http://web.udg.edu/tiec/orals/c35.pdf>.

Bosco, A. (2002). "Los recursos informáticos como mediadores de acceso al conocimiento en la escuela de la sociedad de la información: una visión crítica."

Gráfico N° 8: Giróscopo pedagógico en la visión inquieta.



5.6. Preguntas pendientes en la visión inquieta.

Quizás el intento de representar una realidad compleja y multifacética me lleva a enfrentar nuevos interrogantes, preguntas suspendidas de cualquiera de las situaciones planteadas en las tres escenas formativas narradas, sin resolver. Pero en esta última, me mueve el impulso de no pretender la plenitud y exhaustividad de la visión inquieta y ambigua, ni en la vertiente de construcción del saber. Esta escena tiene la posibilidad en

constituirse en un puente, hacia una construcción alternativa del conocimiento mediado tecnológicamente. Esta escena deja espacios vacíos de contenido, que encierran para sí, preguntas e incertezas para ser resueltos, y las incertezas promueven nuevos interrogantes algunos de ellos podrían ser:

- ¿Existe un proceso en el cual esta escena constituye una de las etapas que se dirija hacia una representación del conocimiento de manera multimodal y multialfabética?
- ¿Pueden entenderse las unidades didácticas o las actividades puntuales con mediación tecnológica como rutas intermedias que llevan a construir ese puente?
- ¿Cómo sería un diseño en la escena educativa posterior a la narrada en cuanto a la calidad del vínculo y relación con el conocimiento?

En esta metáfora situacional posible, podría componer una cuarta escena:

6. Una escena no vista en la formación.

He narrado tres de las escenas emergentes del caso en las visiones de formación inicial:

-Una escena *tranquila, segura e infalible*.

-Una escena *ambigua*.

-Una escena *inquieta*.

Una cuarta escena puramente analítica, sería aquella en la que el componente tecnológico no constituyera un contenido programático de la asignatura en cuestión, sino un componente cultural y una intersección natural y resultante de dos campos disciplinares que constituyeron lazos y modos diferentes de encontrarse y desencontrarse en el caso, aquellos relativos a la Didáctica y a la Tecnología. Este binomio que compone ingredientes esenciales a una escena en la formación inicial docente, fue

difícil de encontrar cuando el currículum, los espacios y los tiempos institucionales los fragmentaban constantemente.

Un docente que dejara espacio en la escena inquieta a:

- Una construcción colectiva en calidad de proyecto de trabajo, genuino, creativo por parte de los estudiantes.
- Que cubriera una necesidad real, una problemática a resolver por cada uno de los subgrupos en la clase y en el cual mediara la tecnología en tanto recurso educativo, entendido en sentido amplio y con fuerte carga de las tecnologías simbólicas en su resolución.
- Que la representación del conocimiento tuviera tal amplitud que pudiera ser mediante múltiples alfabetismos, auditivos, visuales, preformativos, acorde a los intereses de los estudiantes.
- Que los sujetos de aprendizaje en la escena se sintieran compelido como tales, como sujetos sociales, con historias escolares y personales en sí, y que estas vivencias pudieran tener un lugar en la escena para poder articular sus significados, anteriores y los de construcción futura.
- Un llamamiento a la problematización de la epistemología formativa y a la biografía escolar, incluso encontrando su propia subjetividad en relación con las tecnologías puesta al servicio de su proceso de formación.
- Que los modelos formativos pudieran ser modelos de desempeño del rol docente, como se ha mencionado en esta obra, el modelo *modela*. De manera que escuchar y copiar nos sean el único ejercicio que se les plantee a los estudiantes de magisterio como estrategia de aprendizaje y el docente como única fuente de información y voz calificada en el entramado de la clase, no sea la única.

Las preguntas y las posibilidades son muchas, quizás, sea hora de generar interrogantes pedagógicos (Tom, 1994) y vivir la incerteza como un capital valioso de este tiempo en sentido positivo, aprender a conocer y a ser docentes en la incerteza como espacio de creación y libertad de un sujeto docente abierto, flexible y en constante proceso de

formación. Donde, por ejemplo, el tratamiento epistemológico del conocimiento, ocupe el lugar de construcción social, y emerjan como contenido curricular los nudos problemáticos del enseñar y aprender en la escuela primaria en la sociedad actual. Podrían tratarse de contenidos programáticos que refieran a cuestiones paradigmáticas de esta labor y otras por construir (los referidos anteriormente como *contenidos flotantes*) de mayor ambigüedad en cuanto al saber docente y a la construcción real de un campo didáctico no determinado previamente desde la planificación ni desde el modo de concebir la formación.



En el capítulo que sigue, el marco analítico y de interpretación atraviesa una etapa más aguda y específica en este viaje investigativo. Insinúa una suerte de itinerario que atraviesa lo realizado hasta el momento en la investigación y provoca un vuelo analítico que permite dejar en su visión *desde la altura* (posibilitada por la distancia con lo vivido, analizado y procesado), un rastro pleno de resultados. El Capítulo 10 propone nuevos interrogantes a futuro, junto con indicadores en la construcción de posibles hojas de ruta para la formación inicial del profesorado, a la vez que permite explorar las principales conclusiones de la tesis.

Capítulo 10: Caminos por donde circulan las conclusiones.

Existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y por otra parte unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios.
Edgar Morin.

Este capítulo final, es final por la necesidad impuesta de serlo, considero una atinada facultad coercitiva la de los capítulos finales en las tesis, representa un alivio poder escribir un fin. Significa la obligación de dejar plasmada una señal en el camino que indique algún resultado, alguna evidencia analítica después del recorrido. Circulan por su interior las conclusiones que dan una suerte de respuestas a los principales interrogantes que se desprendieron del problema:

De qué manera y en qué sentido **se está formando al profesorado de primaria de la Universitat de Barcelona** para poder comprender y dar respuestas a los retos y necesidades de la **sociedad actual**.

En una primer parte de lo que sigue, se desarrollan las conclusiones por las que transita la tesis. Intentan las palabras que lo componen, dar respuesta a lo que en el inicio del viaje investigativo desarrollé en los interrogantes principales que se desprendieron del problema. Para orientar la lectura y acotar la amplitud y profundidad en las respuestas, explicitaré qué interrogantes intenta elucidar cada apartado.

En el punto referido a *Las teorías y las prácticas en la formación inicial*, se encontrarán repuestas posibles en relación con las siguientes preguntas iniciales:

¿A qué visión de docente contribuye la formación inicial?

¿Qué representación de conocimiento se desprende del análisis de las prácticas áulicas?

En el punto 2, *Sacar pasaje de ida y vuelta a la modernidad*, desarrollo con mayor profundidad las respuestas que se relacionan de manera directa con las repuestas relativas a las dimensiones de infancia, de formación inicial, de sociedad actual y que responde a los siguientes interrogantes iniciales:

¿Cuál es la representación de infancia presente en la formación?

¿Cómo son entendidas las necesidades de la sociedad actual?

¿A qué visión de docente contribuye la formación inicial?

Parece evidente resaltarlo, pero opto por hacerlo y dejar constancia en esta aclaración que expongo de que las respuestas no se condensan exactamente en los apartados enunciados, sino que se han ido desarrollando en diferentes fases de la tesis, referidas al Bloque 2 y al Bloque 3. Inclusive, en este Capítulo 10, se encontrarán variadas huellas hacia donde conducen los resultados de la investigación, formando una composición en su totalidad con numerosos indicios de los inquiridos en el problema de tesis y en su manifestación a través de los interrogantes. Con intención de precisar los finales, consideré oportuno resaltar en las interpretaciones, los resultados hallados y volverlos más explícitos.

En el apartado *Bolonia y mi tesis*, intento dinamizar los resultados obtenidos en esta investigación mediante un diálogo imaginario de mi tesis con el futuro próximo y con manifestaciones e interpretaciones provenientes de las voces de los sujetos de la indagación.

Luego, bajo el título *Por qué las TIC ya no ocupan el lugar que tuvieron al inicio de esta tesis*, problematizo el rol de las TIC en la obra, en la formación y en mi interior como investigadora, dando alguno parámetros desde donde posicionarlas (o disolverlas como tales) en futuras investigaciones y en la temática de la formación docente en general.

Posteriormente presento un aporte amplio al campo de estudio de la formación inicial que se grafica en algunas ideas a través de un *Mapa de orientación de la formación inicial del profesorado de primaria: Hacia las necesidades formativas actuales. Interrogantes y componentes*. De dicho mapa de exploración en conjunto de la

formación inicial, se desprenden y enfatizan dos líneas de investigación: el estudio de lo cotidiano y el estudio de lo subjetivo.

Como epílogo de la obra y para dar forma circular a las conclusiones, presento una serie de nueve interrogantes con intención de que acompañen el recorrido de futuras investigaciones al respecto.

1. Las teorías y las prácticas en la formación inicial.

[...] es que no necesitamos la teoría porque o ya la sabemos o ya la aprenderemos, lo que necesitamos es cómo enseñarlo[...]

Estudiante de magisterio.

El reclamo parecía unánime, claro, contundente en el conjunto de docentes y estudiantes: mucha teoría y poca práctica podrían sintetizarlo. La formación inicial de maestros y maestras manifestaba tener bajo las evidencias del caso, como debilidad expresa un mayor componente *teórico* que *práctico*. Una vez encontrado este argumento, resolví proporcionarle un campo de interpretación propicio, entrecruzando evidencias, voces, lecturas y mi propio diálogo con todas estas fuentes, intentando que dieran claridad conceptual al tema.

Los estudiantes habían manifestado en las entrevistas, su valoración en relación a la carrera:

“[...] me lo imaginaba mucho más práctica, me he dado cuenta de que no, que es muy teórica y que de momento, no me está gustando mucho, pero ya veremos, a lo mejor el año que viene, con las optativas y eso que te vas haciendo tú tus asignaturas, a lo mejor cambia un poco.”

(Sujeto 3. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Primaria).

Otra alumna:

“[...] sí, me gustaría practicar más sobre lo que estoy haciendo, en esencia es eso.”

(Sujeto 7. Estudiante que finaliza en ese curso la carrera de Maestro de Lenguas Extranjeras.)

A estas voces, se fueron sumando otras, de estudiantes que cursaban aún la carrera y de quienes habían concluido los estudios:

“[...]Te diré lo mismo que he dicho antes, que es muchas veces muy teórica y que se necesitan mucho más, no prácticas, sino asignaturas prácticas, asignaturas que sean ‘didácticas de’, que fueran todas procedimentales, cómo enseñar tal asignatura, porque muchas te enseñan la asignatura pero no te enseñan a enseñarla.[...]Es que no necesitamos la teoría porque o ya la sabemos o ya la aprenderemos, lo que necesitamos es cómo enseñarlo, porque no es decir, bueno se enseña de esta manera y ya está, pero en la clase tienes 25 nenes y nenas y no todos tienen la misma capacidad de aprenderlo de la misma manera, entonces tienes que tener diferentes estrategias para explicarlo de diferente manera, tú no puedes limitarte a saber cómo enseñarlo de una manera si tienes 10 o 12 nenes que se pierden, has de tener una manera y si ves que no lo entienden lo explicas así o así, como sea, para que todos lo entiendan no puedes dejar que se pierda la mitad de la clase porque no te entienden, tú has de hacer el esfuerzo para que todos lo entiendan.”

(Sujeto 9. Egresado el curso anterior de la Facultad de Formación del Profesorado.)

Comenzaba no sólo a resonar como unánime, sino a alarmarme este discurso *anti-teoría*, emergente del caso, el reclamo compartido de no ser menester saber el por qué o bajo qué perspectivas se desarrolla la práctica docente. El pedido transitaba por la búsqueda en la formación inicial de un saber práctico y aparentemente, basado en resultados inmediatos. A esta demanda se le sumaba otra, la de generar experiencias con niños y niñas o vincularse de algún modo con la realidad de las aulas de primaria a través de las didácticas específicas.

Los testimonios eran claros:

“Sobre todo en experiencias pedagógicas, todo es muy teórico, es demasiado teórico no se acaba de ver la fase con las prácticas...”

(Sujeto 6. Estudiante Primer año carrera de Maestro de Educación Física.)

[...]”*No he visto ningún niño, lo veré en el primer semestre me chocará.*”

(Sujeto 1. Estudiante de segundo curso de carrera de Maestro de Primaria.)

La desilusión de lo que han encontrado, en variadas voces:

“Pero pensaba que sería un poquito más práctica y no tan teórica porque hice muchas asignaturas que tenían un planteo más bien práctico, con más contacto con niños, porque si tienes que solucionar alguna cosa que pudiera surgir en clase. Nada. Todo es teoría, en muchas asignaturas.”

(Sujeto 9. Egresado el curso anterior de la Facultad de Formación del Profesorado.)

De acuerdo con el testimonio de los estudiantes, la carencia principal en la formación entonces, parecía ser la falta de práctica y contacto con “la realidad”:

“Práctica. Yo creo que vamos a salir igual que entramos, por lo que te he dicho te dan conocimientos muy generalistas, te dan Geología, Química, te dan Física, son cosas que tú ya has tratado, son cosas que tú ya sabes, yo creo que un buen maestro, el maestro que se hace, es que lleva unos cuantos años. Ese sí se podría considerar un buen maestro.”

(Sujeto 1. Estudiante de Segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

“Las prácticas no te sirven para aprender eso pero si para darte cuenta que no lo tienes, y que si quieres hacer eso algún día te tendrás que poner a trabajarlo mucho. ...”

(Sujeto 7. Estudiante que finaliza en ese curso la carrera de Maestro de Lenguas Extranjeras.)

Pero, ¿A qué se referían en realidad? ¿A las asignaturas de tipo práctico?, ¿A los contenidos de las didácticas específicas? o ¿A las prácticas en tanto espacio específico de aplicación de la teoría? En mi interior también había resonado esta interrogación,

puesto que había asistido a clases donde se enseñaban contenidos de campos de saber específicos, pudiendo estar presenciando una clase de otra carrera cualquiera que tuviera esas disciplinas implicadas en su propuesta curricular, en ocasiones no había vislumbrado en las clases, a la didáctica como facultad específica de la formación en la docencia.

1.1. Necesitaba desandar el rótulo de práctico y teórico.

Para entender, y darle sentido a las expresiones debía considerar a qué prácticas y a qué teorías se referían (Feldman, 1993) los sujetos del caso. Los estudiantes en ocasiones *confundían* la práctica con la didáctica específica. También la relacionaban con un modo concreto de enseñar un contenido. Era evidente que había que *escuchar* e interpretar este reclamo, pero ¿Cómo?

La práctica docente también ha devenido en materia de tratamiento en la investigación, por su ocultamiento sistemático en diversos espacios de formación docente y de investigación. Al decir de Feldman (1993):

“La práctica docente ha resultado un tema de creciente interés en la investigación y la teoría educativa. Como en todo campo que se desarrolla con rapidez, los marcos conceptuales y las líneas de trabajo son relativamente dispersas y los supuestos muchos y poco explicitados.” (Feldman, 1993, 27).

Sin embargo, los docentes también habían manifestado lo propio, en vistas al cambio de currículo próximo al momento en que se ha realizado el estudio de caso, (en la nueva propuesta se incluyen las prácticas desde el primer curso), por lo tanto existía optimismo en alguno de los docentes, que lo percibían como una fortaleza formativa:

“No sé si es una decisión correcta o no. Pero el hecho de compaginar, este trabajar las didácticas específicas, con esta visión más global de lo que es el currículum, de lo que es la escuela, de lo que es la educación en general, a mí me parece que es muy interesante, seguro que podríamos encontrar mejores maneras de hacerlo, pero esta visión global en esta carrera yo lo destacaría. Por otra parte,

el tema de las prácticas. Se está haciendo un esfuerzo muy importante para mejorar continuamente las prácticas, para seleccionar los centros donde los alumnos van a hacer prácticas, para que no escojan el centro de prácticas pensando en el que a mí me va bien, sino que vayan a unos buenos centros de prácticas. Y en este terreno se está haciendo un esfuerzo. Viene en estos momentos el hecho, de acercar lo que llamamos el crédito europeo, con la distribución diferente de las franjas horarias y una dedicación global de los alumnos, al grupo, con una dedicación más específica a los grupos y alumnos, o alumnos en particular y sobre todo, una tutorización hacia lo que es la formación personal en el sentido de las lecturas, de los artículos de los libros que tienen que leer, pensar que las diversas asignaturas, se pueden abordar con reflexiones colectivas, con pequeños trabajos en grupo, con pequeños estudios realizados en grupo y también trabajos de biblioteca, de libros, de acercar a la teoría, al saber de referencia. A mí me parece que estamos avanzando en este nivel, y que es muy interesante porque entre otras cosas nos obliga a replantearnos todos los planes docentes que tenemos, pero no ya sólo el contenido sino también la manera de llevarlos a cabo.”

(Sujeto 4. Jefe de estudios especialidad Primaria.)

El discurso referido a las prácticas parecía reservarse en este caso, a la asignatura donde convergía esta modalidad de acción formativa. La “práctica” era el espacio reservado a las asignaturas del “Practicum” que figuraría en primero, segundo y tercer curso de la carrera de Maestros de primaria en el nuevo currículum.

Los estudiantes egresados de la carrera recientemente también validaban con sus opiniones el valor de la asignatura de Prácticas.

“Mucho más que la carrera, me han servido las prácticas, y además aunque ya he estado con los niños, como he comenzado el año pasado a hacer las prácticas ya tenía once años de estar con niños haciendo de monitor, quiero decir, no he encontrado ningún cambio, porque era lo mismo encontrarlos en la escuela que encontrarlos en otro lugar.”

(Sujeto 9. Egresado el curso anterior de la Facultad de Formación del Profesorado.)

Este tema, guarda relación con otro también tratado en la presente tesis, que refiere al conocimiento requerido para ser docente, para ejercer el oficio de enseñar. Las vinculaciones discursivas parecerían entramar su significado específicamente con la experiencia, con el sentido común desarrollado a partir de ésta³⁴, distante del despacho aislado del teórico e investigador educativo.

“A ver, en parte, yo supongo que esperaba también un poco más de práctica. Hay mucha parte de teórica y supongo que a lo que aquí te dan, son recursos pero no te dicen, por ejemplo, la multiplicación las tienes que explicar así. Supongo que por lo que yo he ido viendo, sobre todo lo que vas aprendiendo y tu experiencia, tienes que ir viendo como es mejor como expliques una cosa u otra, depende de supongo que al principio explicarás las cosas de una manera, verás que no te da resultado y cambiarás, [...]”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

Sin embargo, este pensamiento conocido y circulante entre voces académicas, de docentes en ejercicio y de aspirantes a serlo, merece una reflexión y un punto de inflexión a partir del cual, detener su circulación automática. Respondería esta visión con la del docente como ejecutor de las teorías diseñadas y desarrolladas por otros agentes: los investigadores, generalmente universitarios. Este pensamiento se aproxima a la visión que en esta obra denomino como *tranquila* y tecnicista sobre la comprensión de la docencia y el saber docente.

Pero existen otras visiones del docente, aquel que es reflexivo sobre su práctica, que promueven nuevos formatos de pensamiento e interpretación donde la teoría tiene otro lugar, cercano y necesario a los fines de la práctica educativa, y desde donde se nutre de la práctica. La teoría entonces sería “justificada” desde la acción y volvería a nutrirse, de ésta. Un movimiento dialéctico fluido. Esta es una concepción epistemológica distinta, otra manera de conceptualizar y validar la teoría por una parte y a la práctica por la otra.

³⁴Para ampliar este tema ver el desarrollo en Capítulo 5.

“Señalaremos simplemente que la cuestión ha sido planteada de diversos modos: se ha afirmado que la teoría deriva de las prácticas, que la refleja (en este sentido, la teoría no sería sino la conceptualización de las prácticas), que la práctica se sustenta en la teoría y, más estrechamente que debería derivarse de ella. En todos los casos, se prioriza un elemento de la relación sobre el otro, bajo el supuesto de que se trata de dos mundos que existen independientemente, y de que hay que encontrar el modo de ponerlos en relación”[...] En el caso de la actividad docente, adjudicándole a la teoría el carácter de fuente de principios que habrán de dirigir la acción; en el caso de la actividad teórico-académica, adjudicándole a la práctica educativa el carácter de fuente de problemas y ámbito de contratación.” (Diker y Terigi, 2003,119).

Pero cabe aquí una nueva interrogación quizás más aguda y provocadora que las anteriormente expuestas, ¿Existe tal división? Quizás el modo mismo de plantear y situar esta problemática fuera la errada, posiblemente la distinción del conocimiento práctico y el conocimiento teórico del docente fueran el primer error de una larga cadena de premisas perpetuadas sobre lo que requiere el docente para ejercer su profesión y lo que la formación inicial, por lo tanto debe “proveerle”. Esta distinción epistémica, escindiendo el conocimiento como corpus teórico que condiciona la práctica y forma el saber técnico del profesional, constituye facetas de la misma acción cognoscente que deseaba desentramar para aportar riqueza y sentido a este análisis.

Desde la postura de Charlot, (2000) se abren nuevas perspectivas en el tratamiento epistemológico de la cuestión. Este autor, plantea la existencia de una *relación* con el saber, y que estas conexiones no son autónomas, sino vinculadas con la persona, y el modo particular de pertenecer de ese sujeto, al mundo.

“Assim, que é que, em um saber, possibilita considerá-lo “prático”? Não é o próprio saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo. Essa distinção permite evitar falsos debates. Por exemplo, quando um engenheiro utiliza um enunciado de física dos materiais, deve falar em um saber científico ou em um saber prático? [...] Em outras palavras, é a relação

com esse saber que é “científica” ou prática” e, não, esse saber em si mesmo.”
(Charlot, 2000, 62).

Es en la relación que el saber deviene en práctico, no preexiste originalmente práctico o teórico. Charlot (2000) lo plantea como modos diferenciales de relacionarse con los saberes:

“A análise parece-me pertinente: não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber).”(Charlot, 2000, 61).

Pues entonces, esos *huecos* formativos, planteados por estudiantes como carencia en su formación, ¿cómo se solventarían?

Revisar el concepto inicial de teoría y práctica era un camino posible para desandar esta falta, pero una vez hecha esta distinción, existía aún, un reclamo que atender. El de la completitud de la formación inicial, el de proveerles de saberes prácticos, pero, si no es de *saberes prácticos*, ¿Con qué contenidos ocupar esos espacios o zonas de incertidumbre propias de la labor docente?, parecía evidente que los estudiantes buscaban respuestas claras en la formación inicial, formas aplicables de manera directa a la práctica del aula, que entre otras cosas, contribuyera a saciar la ansiedad ante la incertidumbre, propia de la labor docente. Acaso una de las posibles metas en la formación inicial fuera la de fortalecer la zona *intermedia*, la zona anterior a la decisión en la práctica inmediata, como plantean Diker y Terigi (2003), citando a Imbernón:

“Si las características de la tarea docente hacen imprescindible plantear como meta de la formación inicial y permanente el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los maestros y profesores frente a las necesidades que plantea la práctica profesional en el contexto inmediato de actuación (Imbernón,1994), parece necesario establecer con cuidado el modo en que la práctica ocupacional, la

realidad educativa global y aquellos contextos específicos de actuación, ingresan a la formación.” (Diker y Terigi, 2003,118).

El vacío que provoca no tener recetas de antemano, es difícil de asumir tanto para docentes con experiencia, como para los aspirantes a ser docentes de primaria. Especialmente cuando la visión que predomina es la del oficio técnico de la enseñanza, con lo cual, pareciera que la formación no provee a los estudiantes de aquello que constituye lo inherente al docente, su saber como práctico y técnico.

La reflexión también ocupa un lugar destacado:

“La construcción de competencias docentes va siempre unida al hacer, a la utilización de conocimientos y a los contextos donde se desarrollan. Por lo tanto, la formación del profesorado tiene que estar fundamentada en modelos de reflexión en la práctica que faciliten la conexión entre las disciplinas teóricas y la práctica y la investigación en el aula; es decir, que faciliten la relación ente las evidencias teorizadas y la realidad del docente.” (Nuñez y Duñach, 2008, 49).

He planteado entonces desandar el recorrido, situar nuevamente desde el campo epistemológico, y didáctico, que la formación del docente no sólo está compuesta por el saber práctico instrumental, aunque constituye una vertiente en la formación y el análisis sino, en poder justificar la práctica, reflexionar sobre ella, ir y volver de la “teoría”, ya no como conocimiento distante del docente sino como producto elaborado, necesario y construido a partir del docente en ejercicio mismo, tanto como de otros agentes que contribuyan a mejorar la comprensión y análisis de la práctica educativa. También queda abierto un espacio de interrogación epistemológica, para el tratamiento del conocimiento como modo de relación con los saberes.

2. Sacar pasaje de ida y vuelta a la modernidad.

Como figura emergente del análisis y las evidencias me valdré de esta metáfora, sin pretender con esto ser categórica, pero sí como analizadora de una de las miradas posibles de lo que ocurre en la formación.

Pareciera que los conceptos, los valores que han emergido y desarrollado su influencia durante la modernidad, han calado hondo en la época y educación actual. Quizás una respuesta posible ante tal desfase temporal y conceptual, ocurra como consecuencia de la necesidad de encontrar *un* modo de aprender, *un* espacio en la memoria donde situar la infancia, *un* modelo de formación, y *una* visión estática del conocimiento requerido para ejercer la docencia. Modalidades que otorguen certezas, ante un mundo complejo, cambiante e incierto, pero necesariamente otro, diferente al que originó los grandes relatos y el auge positivista durante la modernidad.

Sin embargo, desde las voces que componen el caso, existe un encuentro en ese camino de búsqueda de la imagen modélica, un encuentro ficticio, o discursivo entre docentes y alumnos. Un encuentro entre el maestro ideal, los estudiantes de magisterio y la infancia imaginada. Un discurso encontrado que resuelve en parte, las angustias propias del cambio social, del no saber cómo ni qué enseñar y aparentemente tampoco a quiénes va dirigida la educación primaria, es decir, cómo son los niños y niñas de la sociedad actual.

Refiriendo a la escolaridad primaria y secundaria, Hernández (2002) plantea la existencia de una suerte de crisis por no cumplirse las expectativas del buen alumno de la modernidad así como también de los contenidos a enseñar que circulan en las propuestas curriculares, de corte disciplinar y fragmentado.

“Acercándonos al terreno de la escolarización, este discurso sobre la identidad como una experiencia inestable, descentrada y fragmentada parece estar generando una transmutación en las condiciones y en las formas en las que el buen alumno de la modernidad se muestra en la actualidad. Un buen alumno que tenía que actuar “como si” le interesara lo que se le enseñaba y que aprendía a comportarse de acuerdo con unos patrones de desarrollo y unas expectativas de normalidad que se tenían sobre él o ella.” (Hernández, 2002, 58).

Me atrevería a utilizar esta idea que refiere al mundo escolar, situándola en relación a las prácticas universitarias, donde pareciera existir una simulación, en muchos casos, como he planteado en la *Escena de tranquilidad ficticia y tecnicista*, que corresponde con estudiantes que simulan un acto de aprender, distante de sus propios intereses y

motivaciones. Quizás éstos últimos, más vinculados y orientados a lo que ocurre realmente en las aulas de primaria, aquellos referidos en esta obra como contenidos flotantes, dirigidos a aquellas temáticas emergentes de la realidad escolar y tratados e indagados en las prácticas formativas universitarias.

Con respecto a la formación, pareciera que la representación sobre la labor docente presente en los estudiantes de magisterio y de los profesores corresponde a un “principio del modernismo”, es decir, existe una inercia del pensamiento sobre el *ser maestro y maestra* descontextualizada y única, que se corporiza en la acción de ambas partes, profesorado y estudiantado.

Como he desarrollado en el apartado anterior, el saber técnico, el experimental es el avalado por los estudiantes, la metáfora del maestro que todo lo sabe, que provee de saber a sus alumnos y alumnas, que va a trabajar con la respuesta indicada ante cada situación, son rasgos que trazan una línea quizás en una dirección que implica un reverso en la línea temporal y en la visión educativa. En voz de algunos de los estudiantes entrevistados.

“Como es un maestro generalista tenía la expectativa de aprender un poco de todo...”

(Sujeto 1. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

La experiencia como principal fuente de saber docente:

“[...] aunque desde la misma materia no la darás igual que el segundo año, cada año te dará experiencia y esta experiencia hará que te formes más como profesional. Sí que aquí la Facultad hará un papel importante pero los profesores de enseñarte y cómo se hace, pero realmente quien va a influir más sobre mi profesión seré yo y los alumnos que me encuentre después de la facultad.”

(Sujeto 4. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

Los alumnos buscan ser algo parecido a lo que tuvieron como maestros y los profesores cumplen en parte esa ilusión. No existiría un quiebre en el ideal. No hay problematización con el modelo vivido, con lo referido en esta tesis como epistemología en la formación (Gorodokin, 2006) y la biografía escolar (Alliaud, 2004). Si hubiera contraste conceptual sobre la visión docente, se abriría la posibilidad de encuentro con otras formas de ser docente, otros conocimientos requeridos en la formación. No se percibe claramente una contextualización de la profesión, por lo tanto no hay espacio a la creación de un rol acorde a las necesidades de la sociedad actual. La profesión docente situada en un contexto social convocaría a un encuentro con la niñez actual, no con el imaginario mitificado por la modernidad en la infancia esencialista, única, ingenua y alegre.

2.1. En búsqueda de la infancia perdida.

Una alumna pinta con palabras, en una entrevista, su paisaje interior sobre cómo percibe a la infancia actual.

“¿Cómo es la niñez de ahora?, a ver, la verdad es que me entristece un poco ver la niñez de ahora, porque me parece que quieren hacerlo grandes de golpe, o que se parezcan más a la juventud y yo creo que cuando se es niño, se es niño y cuando se es joven se es joven. Y... encuentro, no sé si en ese aspecto soy un poco antigua pero, encuentro que la niñez todos estos aspectos de... no, sé todos estos aspectos tan simples como la música. Las canciones infantiles, las típicas canciones infantiles las que cantaba yo cuando era pequeña, las que cantaba yo cuando iba a la guardería, porque entonces era la guardería. O las que te puedes encontrar en una fiesta infantil que te viene un grupo que se dedica a eso. A hacer canciones infantiles, todo eso yo, tengo la sensación que se está perdiendo.”

(Sujeto 2. Segundo curso de la carrera de Maestro de primaria).

Sería interesante también abrir un interrogante en estos planeamientos, sobre qué se pierde y qué se gana en la infancia actual. Y sobre todo, a través de qué ojos se la está contemplando.

Los juegos como actividad asociada a la infancia, también articula significados y visiones de infancia que manifestaron discursivamente los estudiantes, son cuestionados como desventajosos, en relación a otro tiempo pasado, que indudablemente *fue mejor*.

“¿Cómo son? Pues no son como antes, porque es que lo tienen todo, todo está a su alcance, y bueno yo también trabajo en una escuela que es pública pero estoy en un pueblo de dinero, de gente adinerada y se nota aun más, que lo tienen todo y en ese momento, y los niños son un poco consentidos, se fijan, juegan, pero ya no son los juegos de antes, ya son los juegos que ven en la tele, juegos de ordenador, se ha perdido un poco las tradiciones y todo, y creo que en esto la escuela también tiene que influir mucho. “[...] Es que son sosos jugando se aburren con todo. No saben, y antes nada, con una pelota estábamos súper contentos.”

(Sujeto 3. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

“Claro que aprenden, aprenden pero un poco automatizado todo. Enchufar el ordenador, esperarse, coger el truco para pasarse el juego, pero pienso que tendrían que salir más todas estas personas. Hacer actividades entre semana, que descargaran toda la energía que los niños llevan dentro. En otras actividades que no sean de ordenador, ir con bicicleta y cosas muy bonitas.”

(Sujeto 4. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

“Que los niños de ahora los más pequeñitos se saben las canciones que bailamos los jóvenes en las discotecas, todo eso, no sé me da un poco de pena que los niños pequeños de ahora no se diviertan con esa clase de cosas que me divertía yo de pequeña [...] Tanto los libros como la tele, videos, se pasan muchísimo rato y los libros... es que me acuerdo de cuando era pequeña, que me contaban muchísimos cuentos y me encantaba que me contaran cuentos”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

“Por otro lado, antes eran más vivos porque tenían más ganas de aprender, más activos y con más ganas de aprender, eso no pasa con éstos, porque les han dado mucho a partir de la tele y que vienen con desganas porque ya han sentido algo, y

son mucho más niños, mucho más infantiles, antes eran más ingenuos, pero ahora son más infantiles, antes tenían un carácter más fuerte y...como que ahora es más fácil todo, puede ser, que les dan todo, ya no se han de despabilar, por otro lado...”

(Sujeto 9. Egresado el curso anterior de la Facultad de Formación del Profesorado.)

Posiblemente, las problemáticas inherentes a la infancia actual deban ser replanteadas, incluso desde la formación inicial de docentes, donde se cuestionen otras implicancias, por ejemplo el tiempo en que los niños y niñas están solos, o en casa, o si tienen familiares o adultos que los acompañen en esos juegos o si posibilitan su encuentro con otros niños y niñas, llevándolos a jugar fuera de casa.

“Nunca como hoy se ha mirado, hablado, leído y oído a la infancia, nunca como hoy nos habíamos preocupado por su felicidad, nunca como hoy ha habido tantas cosas “infantiles” y “para niños”...pero nunca como hoy el niño ha estado tan sólo y prisionero en su casa.” (Alonso, 2001a, 253 citando a Tonucci 1994).

Los estudiantes refieren a espacios de infancia, sobre todo al espacio abierto como escenario de los juegos infantiles, frente a otro cerrado, donde lo abierto responde a una visión anterior, libre y en contacto con la naturaleza y lo cerrado a la actual.

“Es que claro, mis recuerdos son así, un poco irme a la calle, jugar con mis amigos, atrapar musarañas, ir a la riera, pienso que es mas positivo que quedarse en una casa o en un piso jugando.”

(Sujeto 4. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

“Con juegos de ‘Game Boy’ cosas así...puede que no sean tanto como nosotros de salir a la calle y jugar a la pelota, saltar gomas, cosas de éstas, sino que son más de sentarse delante de la tele .”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

En parte son cuestiones existentes, pero probablemente en el antes y el ahora haya niños y niñas encerrados y jugando en espacios abiertos. También la infancia y sus actividades se encuentran estrechamente vinculadas a las estructuraciones familiares y a la dependencia con el “mundo adulto”.

Sería foco de la indagación de otras investigaciones que aborden la temática infantil entendida como construcción social (Carli, 1999), en un contexto cambiante y que la hace dependiente y relacional a la adultez.

Por otra parte, como señalé en el Capítulo 7, las voces de los docentes no dieron cuenta de la infancia, de manera que los testimonios aquí volcados corresponden exclusivamente a los estudiantes, puesto que los docentes, no hablaron de niños y niñas sino de alumnos y alumnas de primaria.

Si los niños y niñas ya no actúan como “los de antes” o semejantes a ellos mismos, o mejor dicho a la representación que ellos mismos tienen de su propia infancia. Si los docentes siguen actuando con las certezas propias de la modernidad, y buscan perpetuar de algún modo tal visión el propio rol del docente, entonces...

Quedan atrapados en una trama que ya no pertenece a esta época. La insatisfacción choca con las paredes de la realidad social y por ende de las necesidades en la formación.

“La niñez no es lo que era, la familia no es lo que era, la escuela no es lo que era, la comunicación no es lo que era. La serie puede ser molesta, dura, incluso hostil. Sin embargo, para pensar una experiencia es más activo y honesto partir de lo que hay y no de lo que debería haber o lo que viene durando sin producir efecto alguno.”
(Corea, 2004, 41).

Entonces, ¿A qué niños personifica, la representación de infancia circulante en los discursos formativos?

“Con el concepto sobreimponemos una representación a lo real para después exigirle a lo real que se comporte según la representación. Niño, se supone que si

eres niño tal y tal cosa. Pero si hay algo que no hacen los chicos es hablar desde el concepto.” (Lewkowicz, 2004, 125).

La propuesta sería *retornar* del viaje de la modernidad discursiva y actuada y abrirse a conocer la profesión en un contexto social, complejo, digital, e incierto, donde en las prácticas formativas, haya una evocación y representación de niños y niñas que crecen y que pueden aprender acorde con variadas formas e intereses disímiles.

3. Después del recorrido.

Son puertas que no se han cerrado, porque por el espacio de sus marcos siguen pasando voces de autores que tratan el tema, dialogan con mis propios pensamientos e ideas y con las voces de colegas, del profesorado y demás personas que conforman mi entorno profesional.
Capítulo 1.

Valiéndome de las palabras del poeta, mi camino fue mi andar. Dejé mis huellas, pensamientos, reflexiones, dudas, e interrogantes sobre lo encontrado y desencontrado en mis rutas investigativas interconectadas entre la sociedad, la infancia, la formación docente, el conocimiento y las tecnologías. Pero mi mapa interior dejaba un recorrido muy diferente al iniciado y el escenario social formativo también había sufrido cambios trascendentes, que distinguía, pero que ya no formaban parte del caso de esta tesis. Sin embargo, quise dejar un pequeño espacio para la reflexión conjunta sobre estos dos trazados en el mapa interno y externo.

3.1. Bolonia y mi tesis.

“La formación es una medida imprescindible para afrontar los retos que en cada momento histórico se plantean al profesorado...”
Montero, 2006.

La primera parada en el camino de la formación docente, una vez concluido mi trabajo de campo; el análisis de la tesis y desarrollo de la escritura, lo constituye, sin lugar a dudas, el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado con el acuerdo de Bolonia, en el año 1999. Proceso de reforma de educación superior

que involucra a todas las universidades europeas, por ende a las españolas, denominado como *Proceso de Bolonia*.

Otros movimientos internos relativos a la formación inicial lo constituyeron las reformas curriculares, posteriores al trabajo de campo, que dieron un movimiento interno al currículo y su organización, haciendo eco de algunas de las necesidades que incluso, habían aparecido en el transcurso del caso como en la formación inicial a modo de reclamo. Muchas de las demandas y críticas al modelo de formación inicial docente del programa 2002-2003, fueron expresadas en voces de los sujetos, aquella que las reunía bajo la categoría de Necesidades en la Formación Inicial cuestiones entre las que sobresalía por ejemplo, que existieran prácticas todos los años de la carrera.

“Yo creo, yo he terminado el año pasado, pero creo que debiera haber prácticas cada año, y reducir las del tercer año, porque cada facultad lo hace diferente, aquí en la Universidad de Barcelona, hacen el tercer año hacen un trimestre, pero los dos años anteriores no hacen nada. En otras Universidades hacen una suma de tres meses pero repartido. Yo creo que debería hacerse en dos o tres años, porque es más importante la práctica y el contacto con los niños que es lo que después trabajarás y no tantas asignaturas teóricas como te dije antes, porque si tienes en el último año tres meses, pero en el segundo, dos meses y en el primero, un mes, al final hubiera sido medio año de prácticas, que cuenta más que cualquier asignatura que puedas hacer teórica, porque la teoría no es nada. Puedes saber mucho, mucho, pero el primer momento que estás con los niños ya estás desbordado, no está muy bien.”

(Sujeto 9. Egresado el curso anterior de la Facultad de Formación del Profesorado.)

También hubo modificaciones a nivel de asignaturas, por ejemplo, el caso de Didáctica General, en el cambio curricular la asignatura Didáctica II, que formó parte del caso, pasó a ser *una* materia: Didáctica General y Atención a la Diversidad, de 12 créditos y de carácter anual. Las prácticas en el nuevo programa se realizan a lo largo de toda la carrera. El cambio que viene a nivel europeo dará como resultado:

-Aumentar la duración de la carrera.

-Que existan prácticas desde primer año.

Demandas que también se vieron reflejadas entre los docentes entrevistados, sobre la duración y organización de la carrera. El pedido de más años y asignaturas de carácter anual:

“Negativo me parece incluso la duración... la duración me parece poco para tantas asignaturas, me parece escasa. [...]Debería ser mas larga, quizás estar un poco menos de horas cada día e incidir con mas profundidad. A mí no me ha gustado lo de los cuatrimestres preferiría asignaturas anuales, donde conoces mejor a los alumnos. Como nos gusta hacer tutorías específicas, si es más largo aunque sea repartiendo entre varios profesores, conoces más a los alumnos.”

(Sujeto 1. Docente del área de Didáctica.)

Otro docente en cargo de gestión;

“Diría que son diversas y algunas de ellas de difícil solución. Hay una que me parece que es clave y es la carrera, en tres años es insuficiente. [...]En primer lugar me gustaría destacar esto, que tres años son insuficientes para una formación que requiere desde enseñar la escuela como institución, desde enseñar, tener una visión sobre lo que significa educar, tener una visión sobre diversas áreas y no sobre diversas áreas del saber, no en contenidos específicos, sino cómo se aprenden.”

(Sujeto 4. Jefe de estudios especialidad Primaria.)

Sin embargo, ilusorio sería pensar que con la sola reforma curricular y la reorganización administrativa y legislativa alcanza para modificar culturas instaladas en la universidad desde hace largo tiempo. En un informe prospectivo hacia el año 2010, Sancho (2000) advierte sobre el ilusionismo legislativo que proviene de las reformas educativas, y el carácter difuso de las fuerzas que realmente influyen en la educación.

“El análisis que permita identificar las fuerzas con capacidad para impulsar cambios en el ámbito de la educación nos enfrenta con una situación extraordinariamente paradójica. Una cara de la paradoja se nutre de dos visiones o creencias. La primera se basa en la evidencia de que el derecho y el deber de la educación se han convertido en patrimonio de los gobiernos y están regulados por leyes aprobadas en los parlamentos. Esta perspectiva ha fomentado un «ilusionismo legislativo» que lleva a pensar que es posible cambiar prácticas y mentalidades a golpe de decreto ley.” (Sancho, 2000, 10).

Esto no implica negar los avances, ni predecir sus fracasos, pero sí es conveniente estar alerta para que todo este movimiento interno resulte beneficioso para la formación de docentes en la universidad.

Como he señalado a lo largo de este trabajo, las mentalidades y formas asumidas en las prácticas universitarias van más allá de lo que está escrito en documentos nacionales, europeos, legislados, avalados inclusive, por la misma comunidad educativa.

3.1.1. El reto: transformar las culturas docentes, más allá de Bolonia.

Evidentemente, situar el escenario universitario europeo tiene un antes y un después de la declaración de Bolonia, pero desde esta obra y sus implicancias posibles, considero oportuno contextualizar no sólo en años y transformaciones de origen legal la realidad de la formación docente, sino en la inscripción de una huella en positivo en las modificaciones de las culturas docentes. La cultura docente, la cultura universitaria son todavía enigmas poco analizados, y que las reformas en ocasiones, pueden descuidar. Hernández (2002) aporta una interesante visión de la misma:

“Una de las competencias hace referencia a la necesidad de discernir los elementos que constituyen la cultura del grupo-clase, lo que significa conocer el tipo de cultura que están apoyando con sus objetivos de aprendizaje y cómo se construye ese tipo de cultura dentro y fuera del aula. Una cultura que no se basa tanto en las raíces, sino en la ruta que cada cual puede llegar a realizar, en la posibilidad de escribir la propia historia junto con los otros. Posición que desde mi punto de vista protege de las visiones dogmáticas, permite moverse entre la diversidad de

identidades y roles, que nos lleva a desplegar la sociedad de la información y el conocimiento, coloca las emociones junto a la racionalidad y nos permite interpretar y actuar en este mundo complejo y cambiante. Todos ellos quizá sean algunos de los rasgos que una cultura de izquierda pueda tener en cuenta.” (Hernández, 2002, 61).

Destacando la salvedad, de que el docente universitario que considera que la actividad de enseñar consiste en un determinado conjunto de prácticas y formatos culturalmente instituidos en la universidad como entidad social, y que el acto de aprender a ser docente se basa a su vez, en señalados procesos y mecanismos, será difícil que puedan modificarlo con la única presencia de un cambio de tipo legal y regulatorio de las actividades formativas. En el caso analizado en esta tesis, podría consistir en la referida visión del docente como exponente y articulador principal de la clase, donde muestra (mediante tecnologías o no) una determinada temática, cristalizada en un saber entendido como ente, apuntando de este modo a una visión del saber bancario, “llenar” proveer a los estudiantes de contenido. Si este es el modo en que es concebido, es difícil que mute por la sola aparición de leyes o regulaciones que indiquen que existen otros modos de ser docente y de formar a futuros docentes de primaria.

Montero (2006) alerta de la utilización política de las reformas a gran escala, pero distingue a la formación como medida del cambio, y la necesidad de generar ese espacio para que surjan “otras culturas” en la formación.

“Ciertamente, el reconocimiento de la enorme importancia del profesorado para el éxito de los cambios promovidos por una determinada reforma educativa suele estar siempre presente en la exposición de motivos de las leyes reguladoras de las mismas. La tendencia derivada suele ser la de utilizar la formación como mecanismo de seducción, bajo el eslogan ‘a más formación mejores profesionales’ mitificando sus posibilidades de influencia en el desarrollo profesional del profesorado y la mejora de su práctica, obviando las dimensiones sociales, culturales, organizativas y personales del cambio, como creo que ha sucedido a menudo en nuestro contexto (véase Escudero, 2002; Fullan, 2002; Rodríguez Diéguez y Bolívar, 2002).

La formación es una medida imprescindible para afrontar los retos que en cada momento histórico se plantean al profesorado (tanto los procedentes de demandas externas como internas). Sin embargo, ligarlas a las reformas como si se tratara de su cordón umbilical, tal y como vienen sucediendo habitualmente en los últimos años lleva implícito, en mi opinión, el efecto perverso de dificultar la construcción de `otra` cultura de la formación del profesorado, en la que esta se convierta en un componente ineludible de las condiciones laborales, se dirija al desarrollo profesional, favorezca su identidad como profesionales de la enseñanza...Otra cultura en fin, alternativa a la formación como conjunto de medidas a las que se acude sólo cuando las presiones (políticas, económicas, sociales, culturales, tecnológicas...) obligan a hacerlo.” (Montero, 2006, 73).

Las sucesivas reformas educativas, al decir de Sarason (2003) “El predecible fracaso de la reforma educativa”, esperamos que no lo sea en esta ocasión, pero para ello habrá que considerar el cambio cultural universitario en sentido amplio, más allá de la escritura en una ley organizativa y su instrumentalización, entre otras cuestiones.

Acaso los aportes provenientes de la perspectiva del análisis de las instituciones educativas, puedan establecer nuevos factores a considerar, Fernández (1994) establece algunos parámetros desde donde situar la cultura institucional:

“-La recurrencia en el tiempo de determinadas características va configurando una serie e constancias dinámicas que hemos llamado estilo institucional.

-Operativamente, el estilo puede considerarse el resultado institucional que condensa la cultura del establecimiento y funciona como mediador entre condiciones y resultados”. (Fernández, 1994, 51).

Las dinámicas marcan un estilo institucional que a su vez incide en las culturas e identidades docentes. Las culturas pueden transformarse, el cambio proviene de pautas consensuadas, promovidas desde el interior del profesorado, de las condiciones etc., de la cultura institucional, elemento crucial, y descuidado en las reformas:

“La importancia de la cultura escolar como factor clave para impulsar o inhibir cambios en los sistemas de enseñanza se ha revelado, desde entonces, como algo crucial. Trabajos como los de Tyack y Tobin (1994) y Hargreaves (1994) muestran tanto la dificultad de transformar las culturas escolares como la imposibilidad de que el sistema educativo aborde una reforma que implique cambio y mejora si no se ponen en cuestión los elementos que las configuran.” (Sancho 2003, en Sarason, 13).

Al referir específicamente a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, Gimeno Sacristán e Imbernón (2006), advierten sobre cambios en sentido positivo pero a la vez, cuestionan otros:

“Estas nuevas propuestas que se acaban de hacer públicas, es innegable que dan un paso adelante en la primera línea, es decir, en que los estudios de magisterio sean un grado como las otras carreras universitarias, pero al mismo tiempo plantean puntos bastante discutibles en lo que refiere al currículo de formación. Hemos de reconocer, también, que en lo que se refiere al contacto con la realidad de la práctica, de la enseñanza, la propuesta supone un incremento de la fase práctica que siempre es positivo, aunque la relación teoría–práctica no constituye un eje central sistemático al proponer las competencias que han de adquirir los candidatos ni al presentar los contenidos curriculares.” (Gimeno Sacristán e Imbernón, 2006, 96).

En relación a los contenidos curriculares, también existirán modificaciones estos autores los agrupan del siguiente modo:

“En el ámbito de la formación inicial del profesorado, se considera que son tres los componentes que específicamente constituyen la formación del profesorado [...]

-Una base de formación general común, proporcionada por las áreas de ciencias sociales y de la educación, de carácter sociológico, pedagógico y psicológico.

-Otra relativa a las áreas de Didácticas Especiales.

-Una formación práctica asistida.

[...]

En esa misma línea, llama poderosamente la atención el silencio sobre temas tan importantes para el futuro como los referidos a los “Medios y recursos didácticos” así como a las “Tecnologías de la Información y la Comunicación”, el “e-learning”. (Gimeno Sacristán e Imbernón, 2006, 96).

Dentro del epílogo de esta obra, no podía silenciar el ruido producido en la Facultad de Formación del Profesorado, debido a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, pero a la vez advertir, desear y procurar, desde adentro, que ese cambio tenga incidencia real en las prácticas formativas, para lo cual la consideración del acto cultural resulta clave.

3.2. Por qué las TIC no ocupan el lugar que tuvieron al inicio de esta tesis.

Al revisar mi escrito, mi paso y mis huellas reflexivas por esta tesis, compruebo que en el capítulo que corresponde al tratamiento teórico y de situación sobre las TIC, escribo una totalidad de veinte folios para referir de manera exclusiva a esta temática. Pero, ¿Si constituía uno de los ejes de esta investigación? ¿Si me representaba en el comienzo del proceso un verdadero mirador desde donde contemplar y analizar a la formación inicial del magisterio? ¿Qué ha pasado con esta dimensión en transcurso del análisis?

En realidad, en un principio, el número de páginas me parece escaso desde una perspectiva numérica, porque las TIC constituyen un referente importante en el problema de investigación. Sin embargo, con el paso del tiempo, con *mi* paso por el tiempo investigador, encuentro una coherencia interna, desde la obra y desde mí misma. Las TIC, ya no son las TIC. En el devenir de mi mirada indagadora hubo transformaciones propias y de la mirada de objeto en sí, las TIC, como planteo en el Capítulo 4, se convirtieron en recursos educativos presentes en las sociedades actuales y por tanto inherentes a la labor docente más que a la información y la comunicación.

Su presencia, a pesar de no estar condensada en un apartado o capítulo específicamente, consta en varios de estos capítulos, pero no de manera aislada. Figura tanto en el tratamiento de la sociedad actual, como en las representaciones del conocimiento, en el de la cuestión de la infancia y en las necesidades formativas en la visión de formación

inicial del profesorado. Encuentro una luz conceptual clara, que emana de esta premisa, las TIC, están, pero no merecen un trato apartado, ajeno a la totalidad del sentido de educar y aprender en la sociedad digital.

La división presente en otros trabajos de investigación donde se bifurca el objeto de conocimiento, se escinde la labor pedagógica de las TIC, no me representa ahora como investigadora, al final de este camino de exploración sobre el rol de las tecnologías, pero cuyo objeto central es fundamentalmente el de indagar la formación docente.

Las TIC ocuparon estos últimos años, un lugar destacado en el escenario de la investigación educativa, me lleva desde adentro del mismo, a permitirme la posibilidad de silenciar ese discurso en torno a ellas en tanto espacio segmentado del resto de saberes o recursos educativos. Si silenciamos el discurso de las TIC, “¿*qué se escuchará*³⁵?”(Alonso, 2007) ¿Qué otros modos de entender las problemáticas vinculadas a las necesidades de formativas de los docentes del siglo XXI aparecerían?, ¿Qué descubriremos? A modo de hipótesis y de imaginación, probablemente:

-Encontraremos problemáticas relacionadas a la didáctica (Litwin, 2005) en el ámbito de formación o emergentes referidos al residuo cognitivo didáctico, en el que cuenten los recursos dispuestos para tal fin.

-Se diluirán las fronteras de la formación inicial de docentes y las prácticas cotidianas con usos tecnológicos y subjetivos. (Leite y Filé, 2002).

Las TIC ya no constituyen un componente aislado, al menos desde el análisis de la realidad de la labor docente, numerosas investigaciones han dado cuenta de que entender su uso a modo instrumental, como primera medida por parte de los docentes, no garantizó un traspaso al saber profesional acorde a los maestros y maestras de hoy. Entonces, ¿Por qué continuar desde el discurso y desde la investigación aislando un elemento que no debería desde sus inicios ser concebido como tal?

Quizás, si ampliamos o modificamos el objeto a estudiar, a las prácticas áulicas, a los recursos educativos, desde la pizarra a los entornos virtuales podremos indagar si los modelos de formación docente son acordes a las necesidades formativas de los futuros

³⁵Alonso C. (2007) Como integrante del tribunal de tesis de Ornellas, A. (2007) “La formación permanente del profesorado de secundaria en tecnologías de la información y la comunicación: El caso de Cataluña”.Universitat de Barcelona.

ciudadanos, que como se ha planteado desde esta obra, requieren nuevos saberes, nuevos modos de expresión y representación del conocimiento, nuevas y genuinas experiencias de aprendizaje en entornos que posibiliten las mismas, entonces puede constituir este, un primer paso.

Presentaré algunas valoraciones de lo manifestado por varios de los estudiantes universitarios involucrados en la investigación, que refieren a un saber instrumental desligado del pedagógico. Al referirse a la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación manifiestan:

“Espera que no sé ni que hacíamos... me han enseñado cómo tratar a los anuncios, pero no da mucho de sí, puedes enseñar un primer plano, no sé qué pero eso, sería una teoría y la otra teoría que sería más importante, es hacer valores, hacer diferentes cosas de valores, dar una guía muy buena de diferentes prácticas de valores, de solidaridad, de tolerancia.”

(Sujeto 9. Egresado el curso anterior de la Facultad de Formación del Profesorado).

“Sí, pero tampoco me enseñaron a hacer gran cosa. Me enseñaron a usar el retroproyector, como se proyectaban las transparencias en la pizarra o en la pared, y después nos explicaron sobre el color y cosas de estas y las tareas que me hicieron hacer estaban bien, pero la parte de informática...eso fue un pastel.”

(Sujeto 4. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Primaria).

Y la necesidad de contar con un saber didáctico que propicie el trabajo con tecnologías otorgándole sentido profesional:

“[...] como Nuevas Tecnologías, que las tenemos demasiado pronto a mi parecer. Habría que tener la conciencia un poco más de docencia para luego ya poder enfocarlo mejor, porque consigues dominar los temas informáticos que necesitas pero no acabas de tener el espíritu docente que se adquiere un poco más con la maduración y con el paso de las asignaturas.”

(Sujeto 6. Estudiante Primer año carrera de Maestro de Educación Física.)

La ampliación de espacios y tiempos de trabajo escolar, también aparece en los discursos docentes sobre el rol de la tecnología.

“Creo que se van a ir encontrando con una escuela que tiene muchos elementos de continuidad pero también tiene muchos elementos de cambio. A mí me parece que la escuela actual, con estas clases tan cerradas, con este compartimentar los alumnos por edades, con este tener un aula cerrada de ordenadores, con este horario tan absurdo, de 9 a 12 la escuela pública, y de 3 a 5, con estas largas vacaciones, a mí me parece que esto tiene que cambiar. Desde abrir el espacio, desde el introducir las nuevas tecnologías no como un aula donde vamos de 9 a 10. Dejar de entender que las clases son de 9 de 10 de 11 o de 14 años, y esto requiere una concepción diferente de la escuela. Este horario, ¡este horario tan rígido!, ¡Tan en compartimentos!, ¡De 9 a 10 matemáticas de 10 a 11!”

(Sujeto 4. Jefe de estudios de especialidad Primaria.)

Las voces de docentes y estudiantes, tan lúcidas, junto con mi voz interior y la de algunos investigadores del tema, me posibilitaron alas conceptuales, para pensar otras formas de entender el componente tecnológico en la formación de inicio.

3.2.1. ¿Tecnologías culturales al servicio de la educación?

Coincido con Sancho (2006) en la denominación de recurso educativo, por sobre recurso tecnológico y con Litwin (2003), cuando plantea una didáctica que implique lo tecnológico y no a la inversa. Didáctica y tecnología educativa nuevamente se interceptan en el camino de la formación inicial y problemáticas docentes y en mi camino interior en la búsqueda de respuestas.

Incluso, propongo ir más lejos, hablar de tecnologías culturales más que de recursos educativos y sin lugar a dudas guardar en nuestra memoria la ya muy aprovechada en su momento, denominación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Tránsitos conceptuales, no sólo nominales, cambios necesarios y posibles.

La asignatura que encapsula el saber, la referida a las NTAE (Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación) en magisterio, tecnología proveniente desde afuera del aula, a

partir de políticas oportunistas y creadoras de necesidad, instalándose en los programas universitarios, haciéndose hueco en las políticas públicas y en la urgencia que caracteriza la novedad, que por lo tanto ya no es nueva. Quitándole el aura tecnicista neutral nos queda un componente cultural que ya es, no que va a ser.

La tecnología está presente en las aulas universitarias, de manera física (tecnología artefactual) y puesto que forma parte de una constelación mayor, se encuentra dentro de los intereses de la cultura. Forma parte de ella y de los sujetos sociales del siglo XXI. La cultura de las pantallas (Sarlo, 1998, Entel, 2000) ha entrado a las aulas universitarias, física y mentalmente con los estudiantes que en mayor medida, tienen para sí, vínculos y usos subjetivos de las tecnologías. Releo los análisis provenientes de las entrevistas:

“Al ordenador lo han nombrado naturalmente, en el transcurso de su relato, pero asociado al tiempo libre y a su utilización en los hogares más que vinculado a una práctica de aprendizaje universitaria.”

Esto da cuenta de las marcas subjetivas existentes, del componente tecnológico presente en la vida de los estudiantes de magisterio. Marcas subjetivas que han de devenir en marcas profesionales, incorporarlas a las anteriores, crearlas y recrearlas a los fines de la formación de los docentes de primaria.

Desde este planteo, propongo desentramar la división conceptual e instrumental, para construir creativamente marcos profesionales de actuación con las tecnologías culturales presentes al servicio de la educación.

3.3. Nuevos caminos e interrogantes para la formación inicial.

Las personas debemos el progreso a los insatisfechos.

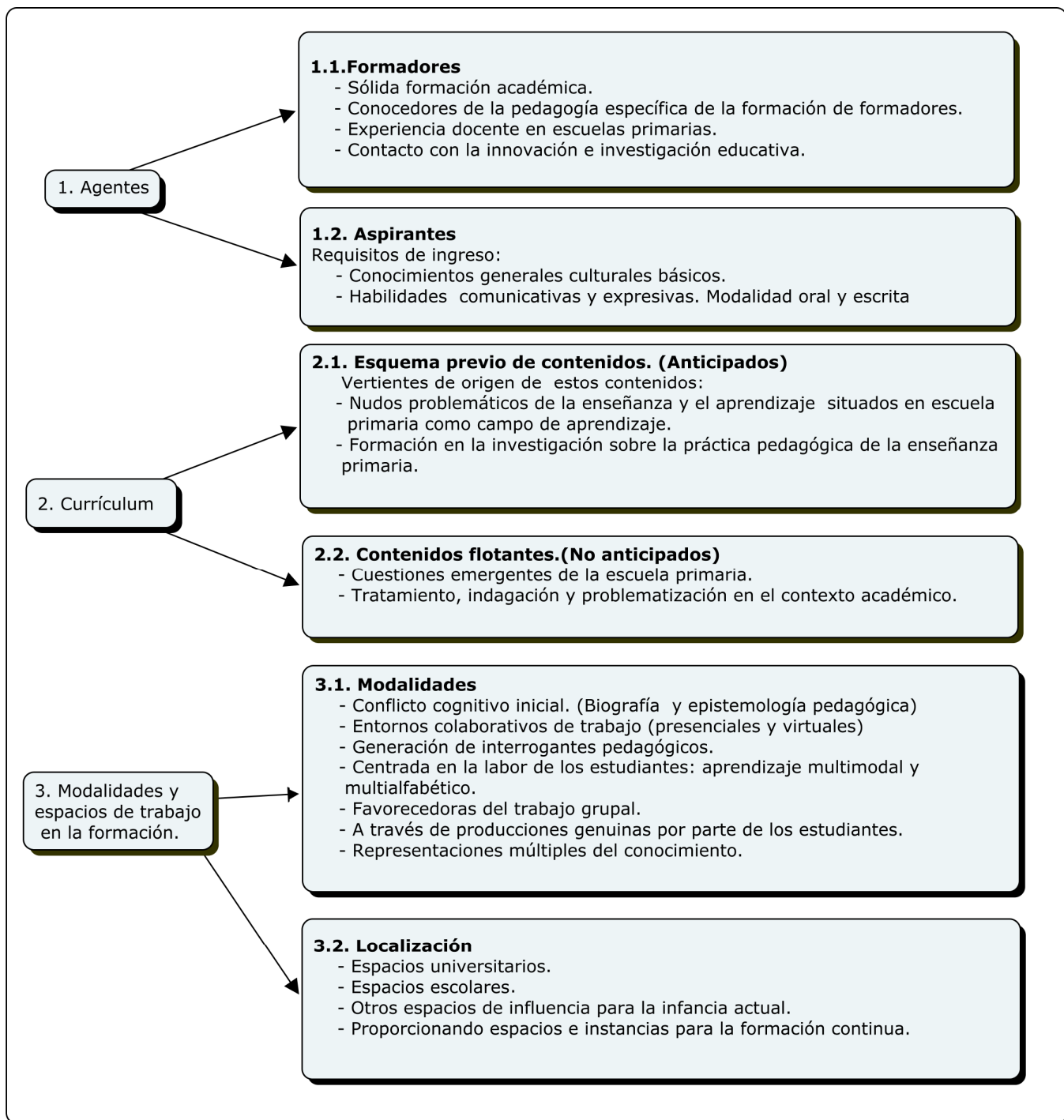
José Ingenieros

Puede parecer contradictorio proponer caminos, que remite a imagen de continuidad y de bifurcaciones permanentes, como el jardín de los senderos de Borges, y a la vez, concluir, que remite a un fin, a un alto, a un no movimiento.

Sin embargo, a mi entender, es necesario ultimar las obras, encontrar una parada en ese trayecto como parte del andar para mostrar lo hallado, cerrar un recorrido: el propio. Sin por ello indicar que no se puedan abrir otros, en futuras investigaciones, en las propias o aún que la misma investigación pueda ser analizada bajo otras miradas y figuras conceptuales.

Presento un nuevo recorrido posible, para transitar por la formación. Un mapa de orientación de la formación inicial del profesorado, fruto de mi análisis desde el marco conceptual analítico de este trabajo, de mi proceso de investigación en el caso planteado en la tesis y del interjuego de ambos caminos y trayectos en mi interior. Vuelvo a la metáfora que dibujé en el inicio de este viaje investigativo, la que compara el recorrido con el de dos ríos, que necesariamente se conectan en sus afluentes, lo teórico y lo investigativo formarían un río conceptual y por otro, aquel que lleva en sus aguas primeras, lo vivencial. Estos ríos se unen en la exploración personal sobre este tema y dan como resultado lo que puede constituir un buen punto de inicio para una nueva hoja de ruta. Veremos de qué elementos se compondría la nueva ruta, aunque la dirección queda claramente señalada en el mapa: Las nuevas necesidades formativas de los docentes de primaria en la sociedad actual.

**Gráfico N° 9: Mapa de orientación de la formación inicial del profesorado de primaria:
“Hacia las necesidades formativas actuales. Interrogantes y componentes.”**



3.3.1. Primer eje de la interrogación: Quiénes son los agentes formativos.

Como se ha señalado en capítulos anteriores, presento una exploración y a la vez un nuevo planteo sobre los agentes del acto formativo, quienes desempeñan un papel importante en la calidad del acto educativo. Sobre este tema, es importante resaltar que la docencia universitaria y su finalidad en la formación, no se desarrollan en el vacío. Las diferentes profesiones marcan un rumbo, muchas veces descuidado, como si se tratase de la misma cuestión formar a un profesional de Física, de Ingeniería o de Educación, en nuestro caso, específicamente a futuros docentes de primaria.

Este propósito requiere un tratamiento específico, ya no hablamos de la pericia de la didáctica de contenido solamente (Shulman, 1987), sino del sentido, de la referencia de a quién va dirigida la formación. Los formadores no debieran ser expertos sólo en la didáctica de contenido, sino nutrirse de la temática concreta que conlleva el hecho de formar maestros y maestras. Me refiero a la especificidad en una problemática educativa en la escolaridad primaria, con todo lo que ello implica.

Por este motivo, como se señala en el mapa de orientación, es que la experiencia en la docencia de primaria es un fundamento basal en los formadores de formadores, así como el saber de una pedagogía específica a los fines de la formación.

La consideración de *aspirantes* a docentes ofrece una nutrida red de nociones a partir de las cuales revisar el concepto de estudiantes de magisterio y a la vez erigirse como sostén inicial en la carrera docente. *Aspirar a ser* para luego pasar a ser estudiantes de magisterio. En principio la figura de los aspirantes permite un posicionamiento anterior, tanto a los solicitantes mismos, sobre la necesidad de contar con competencias elementales en la carrera que emprenden, entre las que sobresalen las comunicativas o bien, poder formarse para ello. Valorar socialmente la profesión docente, y si se me permite, apreciar el oficio de enseñar constituye un buen peldaño desde donde comenzar a remontar la formación, siempre y cuando exista un intersticio que permita concienciar a ambas partes de la necesidad de formarse en mínimas destrezas o ya poseerlas para encarar tan hermosa profesión.

3.3.2. Segundo eje de interrogación: Qué enseñar y cómo hacerlo.

El curriculum formativo establece un espacio de debate permanente, sobre qué contenidos enseñar y justamente sobre la base de esta búsqueda de sentido, al esquema de curriculum imperante le correspondería presentarse como mucho menos rígido de lo que ha sido hasta ahora, para poder abrir espacio al replanteamiento colectivo de los saberes necesarios para ejercer el rol en un contexto, social y cultural.

Un saber profesional a mencionar, es el de la necesidad de formar para la investigación, específicamente en el ejercicio de la mirada investigativa sobre el salón de clase, fuente de nuevos parámetros de comprensión y mejora de la propia práctica. La imagen del aula (Clandinin, 1986 en Atkinson y Glaxton, 2002) forma un componente de saber esencial desde donde posicionarse para interpretar lo que allí ocurre.

Generalmente la formación en la investigación se mantuvo al margen de la formación de maestros, como si fuera un ámbito profesional ajeno a su formación y trabajo futuro. Sin embargo la reflexión sobre la propia práctica sí, es un parámetro sustentado en la formación permanente, (Perrenoud, 2004) por lo tanto, es en la formación de inicio donde esta capacidad debe instalarse primeramente. Así describen Darling Hammond y Bransford (2005) lo referido al esquema conceptual de base:

“Proveer a los profesores un conjunto de ideas y comprensiones profundas de la enseñanza y el aprendizaje, que puedan servir de base para un desarrollo futuro; más que un stock de hechos e ideas fijas, una fuente y creación de conocimientos y habilidades necesarias para la enseñanza, como si fuera un experto con capacidad de adaptación”. (Darling Hammond y Bransford en Bolívar, 2006, 131).

Como he planteado en el Capítulo 5, referido a las necesidades formativas, sobre el nudo de contenidos problemáticos en la enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria, existirían otros núcleos de saber: los contenidos flotantes.

Contenidos emergentes del contraste experiencial de los estudiantes en situaciones concretas en el aula de primaria y/o a través de la presencia y diálogo con maestros y maestras en ejercicio que planteen problemáticas a resolver por parte de los estudiantes que deberán desarrollar a modo investigativo para reflexionar a partir del encuadre

académico de la formación universitaria la búsqueda de respuestas. Este sería una de las tantas posibilidades en la construcción y elaboración en la propuesta curricular, de los contenidos flotantes.

3.3.3. Tercer eje de interrogación: Espacios y contextos favorables al aprendizaje.

El contexto donde transcurre la acción formativa también constituye una temática no debatida, planteada y olvidada por muchos trabajos que trataron el tema de la formación de docentes de primaria. ¿Dónde y cómo tendría que desarrollarse para aportar una formación válida, problematizada y dinámica?

El aula universitaria constituyó históricamente el lugar para aprender a ser maestro.

Sin embargo, las características y elementos del contexto formativo no han entrado en el debate pedagógico, como si se tratase de un escenario estático que no brindara herramientas conceptuales, o formativas, por ser esas y no otras.

Resulta paradójico pensar que los mismo docentes, en el caso de esta investigación, que tienen un tono crítico en relación a como debería ser la escuela primaria hoy, puesto que exponen que el docente sea conocedor del contexto en el que trabaja; de los estudiantes y su contexto cultural; que cuente con múltiples recursos de enseñanza; con competencias habilidades, actitudes y con procedimientos adaptados a este nuevo modelo de escuela. Sean los mismos que consideren que formar docentes no es tarea que deba reunir los mismos parámetros pedagógicos y sociales, concebidos de manera diferente a como creen que debería ser la escuela.

Puesto que no se enseña en el vacío, se enseñan contenidos en la formación de futuros docentes, pareciera que el adentro y el afuera del las aulas universitarias tiene una frontera conceptual interpretativa rígida. La consideración de que el modo de aprender de los alumnos de primaria se desarrolla de otra manera, muy diferente a como conceptualizan y actúan en gran medida al acto pedagógico en la universidad. No me refiero sólo a cuestiones de edad y de componentes psicológicos y vitales asociados al aprendizaje, sino a que el concepto mismo de aprendizaje y de institución educativa se contraponen discursivamente en los docentes.

Esto remite a una pedagogía específica para la formación de formadores, y la contextualización de la formación, no “el ser docente”, sino en ser docente en esta sociedad.

La propuesta sería, poder *abrir* el aula, desde las posibilidades que nos brindan los entornos virtuales de comunicación, como entornos de trabajo complementarios al espacio y tiempo áulico, hasta atrevernos a abrir la puerta real y física. Salir.

Poder ver la infancia que nos rodea, qué espacios son transitados por ella, que problemáticas son propias de crecer en el siglo XXI, qué aspectos hay que conocer, pero no con el fin de renovar el *vestido* infantil, el propio, el que todos llevamos inscripto en nuestra memoria y sentir. Sino para cuestionar y problematizar el concepto mismo, que dé luz a nuevos saberes por enseñar y nuevas modalidades de aprender.

Las condiciones influyen en el qué, las modalidades y contextos donde transcurre la acción formativa forman parte del contenido. Es por este motivo, que las modalidades asumidas, el trabajo en grupo, la colaboración en la investigación e indagación de problemáticas dejan huellas de aprendizaje y cualidades que influyen en el modelo a seguir como futuros docentes, sintetizado en esta obra como “El modelo, modela”.

El conocimiento como componente estructural del acto pedagógico en la formación, tendrá que asumir diversas modalidades en su representación, acorde con las representaciones sociales complejas y dinámicas del mundo en que vivimos. (Zielonka y Casablancas, 2005).

A la universidad, en tanto privilegio del saber académico y actual, le correspondería favorecer los alfabetismos múltiples (Gutiérrez 2003, Cope y Kalantzis 2000) en las modalidades de representación de producciones de docentes y estudiantes, como coherencia con el contexto y con el público final al que va dirigida la docencia de primaria.

4. Por dónde navegar en este nuevo escenario.

También considero valioso dejar resaltadas líneas de indagación generales a este mapa de navegación que planteo desde esta obra. La profundización en futuras

investigaciones, de dos referentes analíticos trazados que han sobresalido en el transcurso de mi andar académico e indagador. Éstos son:

- Recuperación del **estudio de lo subjetivo** (Leite y Filé 2002) en el ámbito de formación. En relación a los sujetos que aprenden, con prácticas subjetivas vinculantes con su ser social y cultural.
- El estudio de lo **cotidiano**, (Barbosa de Oliveira, 2002, Alves 2002, Nader Vasconcelos, 2002, Tadeu da Silva, 1998) como espacio rico de análisis y manifestación de la experiencia.

Desde estos parámetros de acción, el estudio de lo subjetivo vuelve a poner en el centro de la escena educativa, al sujeto, con su historia, con su experiencia, con valores e ideales más o menos implícitos.

Pero al acto de formación le correspondería contar con este primer eslabón de conflicto cognitivo inicial, desde donde desandar lo asumido, en relación al cómo es enseñar la referida biografía escolar, (Alliaud, 2004) y la epistemología de la formación (Gorodokin 2006). Cómo es aprender, que en reiteradas ocasiones, en las entrevistas del caso, han validado los estudiantes y homologado su significado, a través de la consecución exitosa de aprobación de cursos y trabajos, incluso a los que recurrían mediante la memorización.

Provocar el conflicto inicial, el propio, en relación: al conocimiento, la formación, la infancia y el mundo con tecnologías.

Aquí ofrezco la segunda de las líneas de investigación con tecnologías: lo subjetivo y cotidiano (Leite y Filé 2002), como marcas inscriptas desde las cuales partir, evidenciar y utilizar en la búsqueda y tratamiento del saber docente del que se nutren y plantean los estudiantes de magisterio.

Las denominadas marcas tecnológicas subjetivas que pueden devenir en marcas profesionales si es que se proporciona el espacio para este tránsito, no natural, sino inducido y necesario desde el proceso de formación.

Es en esos intersticios de lo cotidiano, donde podemos inscribir otros significados y representaciones (Tadeu da Silva, 1998). Huecos depositarios de saber de conocimiento relacionado con el entorno social tecnológico informatizado y complejo.

En el caso estudiado, tanto el lugar *mental*, como el *espacial*, donde los estudiantes entrevistados ubicaban al saber tecnológico, se situaba en mayor medida en el tiempo del ocio, de su tiempo libre y de las prácticas comunicativas personales. Quedaban fuera de tratamiento los usos *en y para* su propia formación, por ello, propongo su conciliación y búsqueda de nuevos rumbos formativos en estas prácticas subjetivas con tecnologías.

4.1. Nueve interrogantes con algunas intuiciones para la nueva hoja de ruta en la formación inicial.

Estas líneas investigativas podrían ser un buen comienzo para una nueva hoja de ruta de investigación en el campo de la formación inicial de docentes en la sociedad actual. Pero como toda hoja de ruta, se compone de enfoques nuevos desde donde situar la problemática de la formación inicial de docentes de primaria y debe nutrirse de los interrogantes que se van abriendo paso en el nuevo recorrido. Aquí presento algunos de ellos, de aparición posible y evoco un plural en el hacer, ya que me siento comprometida con ese futuro posible y con su construcción:

1. Dadas las nuevas perspectivas de análisis en educación, perspectiva compleja, dinámica que intenta adecuar las necesidades formativas de los docentes con aquellas para las que ya forman parte los estudiantes-ciudadanos, desde la Universidad ¿Estamos construyendo significados diferentes al *ser docente* en el siglo XXI?
2. En vistas a las modificaciones sociales y en el ámbito europeo de la configuración académica en la cultura universitaria, ¿Se están abriendo paso a nuevas maneras de entender la formación de maestros y maestras de primaria

desde la perspectiva de los docentes universitarios involucrados en la formación inicial?

3. ¿Podemos pensar que la complejidad del conocimiento y sus múltiples representaciones, encontrarán un lugar en las aulas universitarias, donde equipararse en su validez a la hegemonía de la cultura impresa y al formato textual en los modos de representación del trabajo de los estudiantes?
4. Las propuestas docentes de trabajo académico y formativo para los estudiantes, ¿Serán acorde a los intereses de la sociedad y a sus propias necesidades como miembros en activos de la cultura digital?
5. En relación al destino final formativo, los niños y niñas de hoy, representados en el concepto de infancia en las prácticas formativas ¿Se concebirá como factor social del presente y no como fue o como debería ser?
6. Las tecnologías en tanto recurso educativo, ¿Se disolverán ante la mirada didáctica y en la propuesta formativa de los estudiantes de magisterio? ¿Se vincularán a la calidad formativa como expertos en enseñanza, más allá de un contenido disciplinar específico y tecnológico?
7. Las escuelas primarias y la formación docente, ¿Se vincularán en mutua conveniencia destacando los contenidos emergentes de su dinámica propia para transformarse en contenidos de aprendizaje de los futuros docentes?
8. ¿Podrán los estudiantes de magisterio en función de una nueva perspectiva didáctica, transformar los usos subjetivos de las tecnologías que poseen en usos profesionales que tengan lugar puertas adentro de la universidad?
9. ¿Continuará el edificio universitario siendo la única instalación social que concentre el aprendizaje del ser maestro y maestra en la época digital? ¿Será la universidad el único lugar donde *aprender a ser* maestro y maestra? ¿Podrán

incluirse en la propuesta otros espacios transitados por la infancia, como fuente de aprendizaje?

Creo que más allá de la trascendencia a la que remitan, siempre las decisiones, momentos y pasos dados por los seres humanos guardan un lugar en la historia. Instantes colectivos e individuales. Probablemente de este tiempo, dentro de poco se diga que fue histórico, o que los docentes universitarios y educadores en general, transitamos por un momento auténtico debido a los cambios universitarios de la mano de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y de la cultura digital, que transforma todo lo que toca. También guardará este tiempo un lugar privilegiado, por la vertiginosidad que nos sitúa como educadores frente a esta sociedad compleja y cambiante, como planteo en el título de esta tesis. Pero... el cambio de mentalidad es un proceso mucho más sugestivo e incierto aún que el cambio material, y es en esa dirección que correspondería que se dirijan las investigaciones y esfuerzos colectivos y futuros. Deseo que este camino, sea el nuevo y transitado por los que esperamos una transformación en los modos de enseñar y de aprender en este, *nuestro* momento histórico.



Referencias bibliográficas.

- ABRIC, J. C. y MOSCOVICI, S. (1999) *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- ADELL, J. (1997) EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa N° 7. Noviembre 1997. Disponible en:
<http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec7/revelec7.html>
 Consulta: 25 /05/08
- ALBA PASTOR, C., GARCÍA VERA, A. y NAFRÍA LÓPEZ, E. (1993). Situación actual de la Tecnología Educativa a través de los programas de las asignaturas que se imparten actualmente en las Universidades Españolas. En De Pablo Pons, J. (Coord.) *La tecnología educativa en España*. (pp.101-127). Universidad de Sevilla.
- ALLIAUD, A. (2004) *La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional* .Revista Iberoamericana de Educación N° 34. Disponible en:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>.
 Consulta: 24/6/05.
- ALONSO, C. (1992) *Lecturas voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.
- ALONSO, C. (coord.) (1997) *La Tecnología Educativa a finales del siglo XX: concepciones, conexiones y límites con otras disciplinas*. III Jornadas Universitarias de tecnología Educativa .Barcelona: Eumo Gràfic.
- ALONSO, C. (2001) Encerrados con un solo juguete. La infancia y la adolescencia del siglo XXI. En Area M. (Coord.) *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ALONSO, C. (2001) *Las nuevas funciones docentes y los nuevos medios*. Disponible en:
http://dewey.uab.es/PMARQUES/evte2/varios/link_externo_marco.htm?http://dewey.uab.es/pm arques/evte/Nuevas%20funciones%20docentes%20y%20nuevos%20medios.doc.
 Consulta: 22/04/08.

- ALVAREZ, A. y MÉNDEZ, R. (1995) Cultura Tecnológica y Educación. En Sancho, J y Millán, L. (comp.) *Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: un diálogo necesario*. Sevilla: Publicaciones.
- ALVES, N. (2002) Romper o cristal e envolvermo-nos nos acontecimentos que se dão: os contatos cotidianos com a tecnologia. En Leite M. y Filé V. (orgs.) *Subjetividade tecnologias e escolas*. (pp.15-26). Río de Janeiro: DP&A.
- AREA, M. (2001) *Educación en la sociedad de la Información*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- AREA, M. (2004) *Los medios y las tecnologías en Educación*. Madrid: Pirámide.
- AREA, M. (2005) *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona: Octaedro.
- ARIÈS, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- ATKINSON, T. (2002) Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. En Atkinson, T. y Claxton, G. *El profesor intuitivo*. (pp.95-112) Barcelona: Octaedro.
- BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1997). *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- BARBOSA DE OLIVEIRA, I. (2002) A rebeldia do/no cotidiano: regras de consumo e usos transgressores das tecnologias na tessitura da emancipação social. En Leite, M. y Filé V. (orgs.) *Subjetividade tecnologias e escolas*. (pp.27-42). Río de Janeiro: DP&A.
- BARTOLOMÉ, A. y SANCHO, J (1994) La cuestión de la investigación en Tecnología educativa. En de Pablos J. (comp.) *“La Tecnología educativa en España”*. Sevilla: Servicio de Publicaciones. Universidad de Sevilla.
- BARTOLOMÉ, M. (1999) Estrategias de observación en educación. Doctorado *Calidad educativa e un mundo plural*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico de la Educación. Universitat de Barcelona. (Documento policopiado).
- BAUDRILLARD, J. [et. al] (2002) *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- BAUMAN, Z. (2006). *Vida Líquida*. Barcelona: Paidós.

- BAUTISTA, A. (1994) *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.
- BECK, U. (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (2007) Ulrich Beck: *En la globalización necesitamos tener raíces y alas a la vez*. Entrevista Diario *Clarín*. Disponible en:
<http://www.clarin.com/suplementos/zona/2007/11/11/z-04015.htm>
Consulta: 20/03/08.
- BECK, U. (2001) Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: Individuación, globalización y política. En Giddens A. y Hutton, W. Eds. *En el límite. La vida en el capitalismo global*. (pp.233-245) Barcelona: Criterios Tusquets.
- BERSNTEIN, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BIXIO, C. (2006) *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- BLASCO, J. E., y PÉREZ, J. A (2007) *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- BOLÍVAR, A. (2006) La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En Escudero, J. y Gómez A. *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp. 123-15). Barcelona: Octaedro.
- BOSCO, A. (2001) *Los recursos informáticos en la tecnología organizativa y simbólica de la escuela. Estudio de un caso*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.
- BRANSFORD, J., DERRY, S., BERLINER, D. HAMMERNES K. y otros (2005) Theories of learning and their roles in teaching. En Darling Hammond y Bransford J. *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn*. (pp.40-87).London: Jossey-Bass.
- BUCKINGHAM, D. (2002) *Creer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.

- BURBULES, N. (1993) El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- BURR, V. (1995) Introducció al construccionisme social. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- BUSTAMANTE, J. (1993) *Sociedad Informatizada ¿Sociedad deshumanizada? una visión crítica de la influencia de la tecnología sobre la sociedad en la era del computador*. Madrid: Gaia.
- CABERO, J. (1998) Usos e integración de los medios audiovisuales y las Nuevas Tecnologías en el Currículum. En: *Educación y Tecnología de la Comunicación: II Congreso Internacional de Comunicación y tecnología y Educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- CARLI, S. (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- CASTELLS, M. (2001) *La era de la Información. Voll La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M. (2001) Tecnología de la información y capitalismo global. En, Giddens, A. y Hutton W., eds. *En el límite. La vida en el capitalismo global*. (pp.81-111) Barcelona: Criterios Tusquets.
- CHARLOT, B. (2000) *Da relação com o saber. Elementos para una teoría*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- COCHRAN-SMITH M. y FRIES K. (2006) Researching teacher education in changing times: politics and paradigms. En *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on research and teacher education*. (pp.69-110). Washington: AERA.
- COHEN, D. K. (1987) *Educational Technology, Policy and Practice*. Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 9, 2, (pp.153-170).
- Comisión de las Comunidades Europeas (1993). Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Consejo europeo extraordinario de Lisboa (Marzo de 2000): *Hacia la Europa de la innovación y el conocimiento*. Disponible en: <http://ue.eu.int/fr/info/eurocouncil/index.htm>

- CONTRERAS, J. (1987) De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas enseñanza. En: *Revista de Educación* N° 282. (pp. 203-231) Madrid/MEC.
- CONTRERAS, J. (2006) La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado. En Escudero, J. y Gómez, L. *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp. 245-268). Barcelona: Octaedro.
- COOCK, T. D. y REICHARDT, CH. J. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- COPE, B. y KALANTIZIS, M. (2003) *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- COREA, C. (2004) Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En Corea, C. y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. (pp. 41-70) Buenos Aires: Paidós.
- DARLING HAMMOND L. y BRANSFORD, J. (2005) *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. Jossey Bass.
- DAVINI, M. C. (1996) *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Paidós. Bs. As.
- DE GUZMÁN M. (1986) *Vida y muerte de las Escuelas Normales*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- DE PABLOS, J. (1998) Una perspectiva sociocultural sobre las nuevas tecnologías. En Domingo, J, et. al. (Eds.) *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma: los retos profesionales de una nueva etapa*. II Congreso de Formación del profesorado. Granada. (pp. 457-473).
- DE PABLOS, J. (1995) Visiones y conceptos sobre la tecnología educativa. En *Para una Tecnología Educativa*. Sancho, J. (coord.)(pp.39-60) Barcelona: Horsori.
- Declaración de *Bolonia*. Disponible en:
http://magno.uab.es/fas/piune/normativa/declaracion_bolonia.pdf
- DELORS, J. Delors, J. (Ed.). (1997) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.

- DENZIN, N. (1997) *Ethnographic poetics and narratives of the self*. En *Interpretative Ethnography*. (pp. 207-208). Londres: Sage.
- DENZIN, N. y LINCOLN, I. (1999) *Handbook of Quality Research*. Londres: Sage.
- DIKER G. y TERIGI, F. (2003) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- EDWARDS, D. y MERCER N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós M.E.C.
- EISNER, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- ENTEL, A. (2000) *Dragón de fuego: una aproximación al pensamiento videológico*. En Gvirtz, S. *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. (pp. 167-178). Buenos Aires: Santillana.
- ERIKSON, E. (1980) *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.
- ESTEBANELL, M. (1998) *Els productes multimèdia a l'ensenyament. Integració curricular a l'educació infantil: estudi d'un cas*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.
- EWEN, S. (1988) *Todas las imágenes del consumismo. La política del estilo en la cultura contemporánea*. México: Grijalbo.
- FELDMAN, D. (1993) *¿Qué prácticas, qué teorías? Algunas precisiones conceptuales para el estudio de la "práctica docente"*. En *Revista Argentina de Educación* N° 20 (pp.27-37).
- FERNÁNDEZ, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M. (2005) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1988) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

- FREIRE, P. (2007) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. (2003) *Hacer del borde el comienzo de un espacio. Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones M. C. E. P.
- GADAMER, H. (1982) *Truth and Method*. New York: Crossroad.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapa de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA SUÁREZ, A. (1984) *Perspectiva rural en la formación del maestro de Cataluña*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.
- GEWERC, A. (2001) Las identidades culturales en la escuela de la era digital. En Area, M. (Coord.) *Educación en la Sociedad de la Información*. (pp.267- 294). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- GIBBONS, M. y otros (1997) *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares Corredor.
- GIDDENS, A. (1997) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza editorial.
- GIDDENS, A. y HUTTON, W. (2001) *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona: Criterios Tusquets.
- GIMENO SACRISTÁN, J. e IMBERNÓN, F. (2006) Una oportunidad perdida. En revista *Cuadernos de Pedagogía* N° 357. (pp.96-101).
- GOLZMAN, G. y LÓPEZ, D. (1989) *Atención, maestros trabajando. Experiencias participativas en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- GOODMAN, N. (1976) *The languages of the art. : An Approach to a Theory of Symbols*. Indianápolis: Hackett Publishing
- GORODOKIN, I. (2006) La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de educación*. N° 37. Disponible en: <http://www.rieoei.org/1164.htm>.
Consulta: 20/06/06.

- GROS, B. (2000) *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- GROSSMAN, P. L. (2005) Research on pedagogical approaches in teacher education. En M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.) *Review of research in teacher education*. (pp. 425-476) Washington D. C.: American Educational Research Association.
- GUBA E. (1990) *The Paradigm Dialog*. London: Sage
- GUBA, E. (1985) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J, y Pérez A. (Eds.) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.(pp.148-165)
- GUBA, E. G y LINCOLN, S. Y. (1978) *Effective evaluation*. San Francisco, California: Jossey Bass Publishers.
- GUBA, E. G y LINCOLN, S. Y. (1985) *Effective evaluation*. London: Jossey Bass Publishers.
- GUITERT, M. (1995) Los proyectos en "Projecte": Un caleidoscopio de escenarios. Estudio de un caso sobre la utilización de la telemática en el aula. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.
- GUTIÉRREZ, A. (2003) *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- HANNA, D. (2002) *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad* Madrid: Ediciones Morata.
- HARGREAVES, A. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. BAPTISTA LUCIO, P. (2000) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- HERNÁNDEZ, F. (1996) Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico. En *Revista Argentina de Educación*. Año XIV N° 24 .AGSE. (pp.49-65).

- HERNÁNDEZ, F. (2002) Educación y desarrollo de la personalidad. En Torreblanca, J. *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva. (pp.47-61).
- HERNÁNDEZ, F. (2007) ¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente. En *Cuadernos de Pedagogía* N° 374 (pp.34-39).
- HUERGO, J. (2000) Tecnologías y educación. Interrogaciones desde la trama entre cultura y política. Revista *Razón y Palabra*. N° 16, Año 4. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n16/jhuergo16.html>
Consulta: 30/05/04.
- IMBERNÓN, F. (1997) La realidad de la reforma: Instituciones y titulaciones de formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* N° 29 (pp.59-66).
- IMBERNÓN, F. (1999) La formación permanente del profesorado. Doctorado *Desarrollo profesional e institucional para la calidad educativa*. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universitat de Barcelona. (Documento policopiado).
- IMBERNÓN, F. (1999) La formación permanente del profesorado y la investigación educativa. La investigación-acción. Doctorado *Desarrollo profesional e institucional para la calidad educativa*. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universitat de Barcelona. (Documento policopiado).
- IMBERNÓN, F. (2006a) La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En Escudero, J. y Gómez A. *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp. 231-243).Barcelona: Octaedro.
- IMBERNÓN, F. (2006b) *El profesorado ante los retos del siglo XXI. Repercusiones en las políticas e instituciones educativas*. Disponible en: <http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/imbernon.pdf>
Consulta 5/02/07
- IMBERNÓN, F. (2007) *La formació docent del professorat universitari: entre el desig i la utopia* .Disponible en: http://www.publicacions.ub.es/liberweb/eees/contenido_masinf.asp?id=144&codigo_liberweb=1 Consulta: 23/04/08.

- JACKSON, P. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JENKS, C. (1996) *Childhood*. London y New York: Routledge.
- JIMÉNEZ, J. (2007) La profesión por dentro. En *Cuadernos de Pedagogía* N° 374. (pp.64-86).
- KEMMIS, S (1993) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. y otros (1977) *How do Students Learn*. East Anglia: Care.
- KINCHELOE, J. L. y STEINBERG Sh. R. (2000) *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- LARROSA, J. y SKLIAR, C. (2001) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes
- LEACH, J. y MOON, B. (2002) *Globalización, nuevas tecnologías y profesores*. Ponencia [CD-ROM] presentada en el II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: Una visión crítica.
- LEITE M. y FILÉ V. (orgs.)(2002) *Subjetividades tecnologías e escolas*. Río de Janeiro: DP&A.
- LEWKOWICZ, I. (2004) ¿Existe el pensamiento infantil? En Corea, C. y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. (pp.125-132) Buenos Aires: Paidós.
- Ley Orgánica de Educación. Disponible en:
<http://www.mepsyd.es/mecd/gabipren/documentos/A17158-17207.pdf>
- LION, C. (2006) *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía y Editorial Estrella.
- LIPOVETSKY, G. (2003) *La Era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- LITWIN, E (Comp.) (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. (Comp.), LIBEDINSKY, M., LIGUORI, L. y otras. (1995) *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2002) Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad. Congreso TIEC I Congreso Europeo de Tecnología de la Información en la Educación: una visión crítica. Disponible en:

- <http://web.udg.edu/tiec/orals/c5.pdf> . Consulta 30/4/2003.
- LLORET, C. (1994) Nos altres. Revista *Clip*. IME. Ajuntament de Badalona. Monogràfic diversitat. M.C.E.P.(pp.21-36)
 - LYOTARD, J. (1984) *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
 - MARCELO, C., PARRILLA, A., MINGORACE, P., ESTEBARANZ, A., SÁNCHEZ, V. y LLINARES, S. (1991) *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Badajoz: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
 - MARSHALL, C. y ROSSMAN, B. (1989) *Designing qualitative research*. Newbury Park, California: Sage.
 - MARTINÁ, R. y MERIALDO, D. (1997) *Escuela hoy: hacia una cultura del cuidado*. Buenos Aires: Geema.
 - MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999) ¿Enseñar a los maestros? Sobre lo que no verificamos (los positivistas apasionados), no interpretamos (los hermenéuticos apasionados) y no hemos sido capaces de transformar (los críticos poco prácticos). En *Revista Kikiriki Cooperación educativa*. N° 52 (pp.45-50).
 - MC CLINTOCK, R. (2000) Prácticas pedagógicas emergentes. El papel de las tecnologías de la información y la comunicación. *Cuadernos de Pedagogía* N° 290 (p. 74-77).
 - MC LUHAN, M. (1990) *La aldea Global*. Barcelona: Gedisa.
 - MCKINSEY & COMPANY (2007) How the world's best performing school systems come out on top. Disponible en:
http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf.
Consulta: 11/4/ 07.
 - MCMAHON, A. (2002) El desarrollo de la intuición profesional. En Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.) *El profesor intuitivo*. (pp.179-192) Barcelona : Octaedro
 - MONTERO, L. (2006) Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. En *Revista de Educación*, N° 340. Mayo-Agosto 2006. (pp.66-86). Ministerios de Educación, Política social y Deporte.
 - MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

- MORIN, E. (1997) *Introducción la pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MOSCOVICI, S. y HEWSTONE, M. (1986) De la ciencia al sentido común. En: Moscovici, S. (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- NADER VASCONCELOS, G. (2002) Cotidiano: um outro viés para entendimento da recepção televisiva. En Leite M. y Filé V. (orgs.) *Subjetividade tecnologias e escolas* (pp.89-101). Río de Janeiro: DP&A.
- NARODOWSKI, M. (1999) *Infancia y Poder. La formación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- NUÑEZ J. y DUÑACH M. (2008) Otra manera de formarse. En *Cuadernos de Pedagogía* N° 379 (pp.48-51).
- OEI (1998) Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. *Concebir la Educación del Futuro, Promover la Innovación con las Nuevas Tecnologías*. Disponible en:
<http://www.campus-oei.org/oeivirt/bruselas.htm>.
Consulta: 5/06/2000.
- ORNELLAS, A. (2007) *La formación del Profesorado de secundaria en tecnologías de la información y la comunicación: El caso de Cataluña*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.
- PALAMIDESSI, M. (comp.)(2006) *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PEÑÍN, M. (2002) *Evolución tecnológica de un centro de secundaria: actitudes, vivencias i saber acumulado por docente, en proceso de cambio*. Estudio de un caso. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.
- PEREZ GÓMEZ, A. I. (1988) El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. En Villa A. (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. (pp. 128-148).Madrid: Narcea.
- PÉREZ SERRANO, G. (Coord.)(2000) *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.

- PÉREZ SERRANO, G. (2002) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.
- PERRENAUD, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- PIAGET, J. (1978) Seis estudios de Psicología. Madrid: Laborde.
- PLAN DE ACCIÓN eEUROPE 2002. Disponible en:
http://europa.eu.int/comm/information_society/eeurope/actionplan/index_en.htm
- POSTIC, M. y DE KETELE, J. M. (1988) *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- POSTMAN, N. (1999) *El fin de la educación. Una nueva definición del rol de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- PREAL (2007).Boletín N ° 31. *Las claves del éxito: reclutamiento, formación y apoyo en el aula*. Noviembre-Diciembre 2007.Boletín electrónico N ° 31
- QUINTANA, J. y TEJEDA, J. L. (1995) Nuevas tecnologías de la Información y de la comunicación y Formación inicial del Profesorado. En Sancho, J. y Millán, L. (Comp.) *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario* (pp.301-319).Sevilla: Cuadernos de Cooperación educativa N° 6.
- RAMONET, I. (1997) *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Madrid: Temas de Debate.
- ROCKWELL, E. y EZPELETA J. (1983) *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: DIE-CINVESTAV del IPN.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ G. y otros (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- SALGUEIRO, A. M. (1998) *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- SANCHO, J. (1995a) Educación y sociedad post-industrial: a vueltas con las paradojas. En Sancho J. y Millán L. (Comp.)*Hoy ya es mañana. Tecnologías y*

- educación: un diálogo necesario* (pp.57-71). Sevilla: Cuadernos de Cooperación educativa N° 6.
- SANCHO, J. (Coord.)(1995b) *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
 - SANCHO, J. (1995c) ¿El medio es el mensaje o el mensaje es el medio? El caso de las tecnologías de la información y la comunicación. Revista *Píxel Bit* N° 4.Enero 1995.Disponible en:
<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n4/n4art/art44.htm>.
Consulta: 2/3/2004.
 - SANCHO, J. M. (1996) La tecnología educativa en la escuela del futuro. Ponencia presentada al I Congreso Internacional de Educación, “Educación, crisis y utopías”. Buenos Aires.
 - SANCHO, M. (1997) La Tecnología Educativa: conceptos, aportaciones y límites. En Marqués y J. Farrés (Coord.) *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. (Puesta al día N° 3, 35 y 36/19). Barcelona: Praxis.
 - SANCHO, J., HERNÁNDEZ H., CARBONELL, TORT, T., SIMÓ, N. (1998) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
 - SANCHO, M. (2000) Informe prospectivo sobre el modelo educativo del año 2010.Fundamentos pedagógicos de la Educación en la Sociedad de la Información. Madrid: Fundesco. (Documento policopiado).
 - SANCHO, J. y HERNÁNDEZ, F. (2001) *Perspectivas de cambio sobre la enseñanza y el aprendizaje*. [CD –ROM] Simposio, Itinerarios de cambio en educación. Barcelona.
 - SANCHO, J. (2002) Proyecto docente de cátedra. Universitat de Barcelona. (Documento policopiado).
 - SANCHO, J. (2003) Prólogo a S. Sarason. *El predicable fracaso de la reforma educativa*. (pp. 9-26). Barcelona: Octaedro.
 - SANCHO, J. (2005) La escuela del futuro comienza en el presente. Revista *Kikiriki Cooperación Educativa* N° 75-76 (pp.21-28).
 - SANCHO, J. (Coord.) (2006) *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Ediciones Akal.

- SANCHO, J. (2007) La formación de quienes forman al profesorado. En Revista *Cuadernos de Pedagogía* N° 374 (pp.58-61).
- SANDÍN, M. (2003) *Seminario de análisis de datos cualitativos. Documento Complementario. Metodología Cualitativa*. Doctorado del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico de la Educación. Universitat de Barcelona. (Documento policopiado).
- SARASON, S. (2003) *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- SARLO, B. (1998) Reflexiones sobre el lugar de la educación en el campo de la cultura. En Birgin, A. Dussel, I. Duchatzky S. Tiramonti, G. (Compiladoras) *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. (pp.35-38) Buenos Aires: Troquel.
- SAUTU, R. (2003) *Todo Es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós MEC. Doctorado1999-2001.*Desarrollo institucional y profesional para la calidad educativa*. Universitat de Barcelona. (Documento policopiado).
- SCHULMAN, L. S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- SHIVA, V. (2007) *Las nuevas guerras de la globalización*. Madrid: Editorial Popular.
- SIBILIA, P. (2005) *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SOUTO, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SOUTO, M. (1997) La clase escolar .Una mirada desde la didáctica de lo grupal. Con Camilloni, A., Davini, M. Edelstein, G. Litwin, E. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp.117-155) Buenos Aires: Paidós.
- SOUTO, M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- STAKE, R. E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- TADEU DA SILVA, T. (1998) Educación poscrítica, currículum y formación docente. En Birgin, A. Dussel, I. Duchatzky S. Tiramonti, G. (Coompiladoras) *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. (pp. 21-34). Buenos Aires: Troquel.
- TAMARIT, J. (1997) *Escuela crítica y formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- TAYLOR, C. (1979) Interpretation and the sciences of man. En P. Rabinow and W. Sullivan (Eds.) *Interpretative Social Science: A Reader*. Berkeley: University of California Press.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN. R (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- TEDESCO, J. C. (1999) El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya.
- TERCEIRO, J. y MATÍAS, G. (2001) *Digitalismo. El nuevo horizonte sociocultural*. Madrid: Taurus.
- TIACK, D. y TOBIN, W. (1994) The “Grammar of Schooling: Why has it to be so hard to change? En *American Research Journal*. Fall Vol.31Nº 3(pp. 453-479).
- TOFFLER, A. (1990) *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.
- TOM, A. (1994) Conocimiento e interrogantes pedagógicos. En *Cuadernos de de Pedagogía* Nº 228. (pp.79-83).
- TORRES DEL CASTILLO, R. M. (1998) Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? Documento de la XIII Semana Monográfica *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. Fundación Santillana, Madrid, noviembre de 1998.
- TORRES, J. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- VALLÉS, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

- VATTIMO, G. y otros (1994) *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- VIDAL, M. (2005) *Integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la comunicación (TIC) en una escuela primaria de Galicia. Estudio de caso. de aprendizaje*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Santiago de Compostela.
- VIGOTSKY, L. (1979) *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (2001) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- WILCOX, K. (1993) La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En M. Velasco, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.). *Lecturas de antropología para educadores*. (pp.95-126).Madrid: Trotta.
- WOODS, P. (1998) *Investigar el arte de la enseñanza-el uso de la etnografía en la educación-*. Barcelona: Paidós.
- YANES, J. (2005) *Consideraciones sobre los componentes de la estructura conceptual de la formación del profesorado. Apuntes para la formación del profesorado*. Universidad de La Laguna. (Documento policopiado).
- YANES, J. y AREA, M. (1998) El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital. Universidad de La Laguna. En *Pixel-Bit. Revista de Educación y Medios*, N° 10, pp.25-36.
- ZABALZA, M. (2006) Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. En *Revista de Educación* N ° 340. Mayo-Agosto 2006 (pp.19-86). Ministerios de Educación, Política social y Deporte.
- ZACCAGNINI, M. (2001) Tensiones, fracturas, continuidades y discontinuidades entre la epistemología de las prácticas educativas y la realidad social. OEI *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/Zaccagnini.PDF>.
Consulta: 15/4/ 07.

- ZIELONKA, L. y CASABLANCAS, S. (2005) Sujetos, saberes y educadores en cambio: desafíos para la formación docente. En *Revista Kikiriki. Cooperación Educativa*. N° 75-76. (pp. 63-68).