

REVISTA
CIENTÍFICA

EFI

EDUCACIÓN
FORMACIÓN
INVESTIGACIÓN

Vol. 9 · N° 14 MARZO 2023



DOSSIER



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE

Una publicación científica de la Dirección General de **EDUCACIÓN SUPERIOR** · ISSN 2422-5975, en línea

Secretaría de
EDUCACIÓN

Ministerio de
EDUCACIÓN



Hacemos

**EFI**

EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

ISSN 2422-5975, en línea

Revista de la Dirección General de Educación Superior (DGES)

Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/index>

Autoridades

*Ministro de Educación*Prof. **Walter Grahovac***Secretaria de Educación*Prof. **Delia Provinciali***Directora de la Dirección General de Educación Superior*Mgtr. **Liliana del Carmen Abrate**Dra. **Rocío Arrieta**Área de Investigación, DGES
UNCEsp. **Marisa Muchiut**

UNC

Prof. **Ruth Gotthelf**

ISEP

Dra. **Marcela Pacheco**

UNC

Mgtr. **Melania Clara Pereyra**

UNC

Lic. **Lucía Robledo**

DGES

Equipo Editorial

*Directora de la Revista*Mgtr. **Liliana del Carmen Abrate**

Directora de la DGES

*Coordinador*Lic. **Alberto Ezequiel Valán Ramos**

Área de Investigación, DGES

*Secretario*Lic. **Juan Carlos Salazar**

Área de Investigación, DGES

Comité Académico

Dra. **Anne Marie Chartier**Instituto Nacional de Investigación Pedagógica
(INRP), FranciaDra. **Elsie Rockwell**Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
(CINVESTAV), México

Instituto Politécnico Nacional, México

Dra. **Rosa María Torres Hernández**Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco,
MéxicoDra. **Ana Angélica Albano**Faculdade de Educação da Universidade Estadual
de Campinas, BrasilDra. **Gloria Edelstein**

Prof. Emérita UNC

Lic. Esp. **Sandra Nicastro**

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Comité Editorial

Mgtr. **Adriana Fontana**Directora del Instituto Superior de Estudios
Pedagógicos (ISEP), Ministerio de Educación,
CórdobaDra. **Mariana Alejandra Tosolini**Área de Investigación, DGES
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)Dra. **María Alejandra Bowman**Área de Investigación, DGES
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Dr. **Octavio Falconi**
UNC

PhD **Luis Porter**
Universidad Autónoma Metropolitana, México

Dra. **Liliana Vanella**
UNC

Dra. **Marcela Cena**
Universidad Provincial de Córdoba (UPC)

Dr. **Germán Álvarez Mendiola**
DIE - CINVESTAV

Miembros Históricos

Dr. **Eduardo Remedi Allione** (1949-2016)

Lic. **Inés Susana Cappellacci** (1965-2022)

*Área de comunicación y
contenidos audiovisuales*

Lic. **Nicolás Córdoba**
Responsable Área de Comunicación, DGES

Lic. **Ana Eva Mocayar**
Área de Comunicación, DGES

Responsables del sistema OJS

Analista en computación **Gabriel Cámara**
Área TIC, DGES

Correctora de Estilo

Mgtr. **Agustina Merro**
DGES

Imagen de tapa

"Giro Mágico" (2021) de **Cecilia Rodríguez**
Mosaico, diámetro 70 cm.

Diseño y maquetación

Luis F. Gómez
Romina Sampó
Equipo de Diseño, DGES



Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

CAICYT



CONICET



Algunos derechos reservados

bajo la Licencia Creative Commons (ARG)



Atribución No Comercial Compartir Igual (by-nc-sa):

No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.

SUMARIO

EDITORIAL

■ Investigación educativa y formación docente

Por **Equipo Editorial**

Págs. 7 a 11

ARTÍCULOS

■ Investigación en la formación docente

Algunas pistas teóricas metodológicas

Por **Elena L. Achilli**

Págs. 13 a 28

■ Investigar la formación docente inicial con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Un proceso posible

Por **Gloria Edith Beinotti**

Págs. 29 a 44

■ Formación docente y abordaje de la discapacidad

Aspectos para reflexionar sobre la base de un estudio situado en la Universidad Nacional de Río Cuarto

Por **Silvia Castro**

Págs. 45 a 68

■ La ESI en la formación docente inicial

Reflexiones situadas sobre un proceso de análisis de los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria

Por **Candela Lihué Molina y Guadalupe Montenegro**

Págs. 69 a 82

■ Apuntes metodológicos y conceptuales para investigar en el campo de la historia de la educación con los objetos escolares

Por **Alexander Aldana Bautista**

Págs. 83 a 96



■ **La Investigación acción participativa en la formación docente en química**

Aspectos metodológicos para la planificación de un itinerario didáctico

Por **Marisa J. López Rivilli y Marina Masullo**

Págs. 97 a 113

ENTREVISTA ■ ■ ■ ■ ■

■ **Entrevista a Juan Carlos Serra**

Coordinador del Área de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente

Por **Mariana Tosolini y Alejandra Bowman**

Págs. 115 a 132

RESEÑAS ■ ■ ■ ■ ■

■ **Fortalecer la formación docente en contextos desafiantes**

Título: Enseñar a leer y escribir en contextos diversos.

Aportes para la formación docente

Por **Claudia M. Bongiovanni**

Págs. 133 a 137

■ **Oportuno, necesario, inspirador como la poesía misma**

Título: Poemas andantes. Del antiguo linaje de los juglares a la voz digitalizada.

Leer y escribir sobre poetas

Por **Norma Alejandra Fenoglio**

Págs. 139 a 142





EDITORIAL

Investigación educativa y formación docente

por Equipo Editorial

Nos es grato presentar un nuevo dossier de la revista *EFI*. Múltiples intencionalidades sostienen la producción de esta publicación: desde las teóricas, epistemológicas y metodológicas, hasta las éticas y políticas, enfocadas en la socialización de la práctica investigativa para desentrañar qué hacen los sujetos cuando investigan, qué decisiones toman y cómo se entrama la construcción teórico-metodológica en los supuestos, en las creencias y en los posicionamientos ideológicos.

Este dossier tiene como eje conductor reconocer los recorridos metodológicos en distintas investigaciones educativas vinculadas a la formación docente. A través de los trabajos que componen este número, los autores nos muestran los diferentes caminos de un proceso de investigación: las decisiones que les permitieron delimitar –entre otras cuestiones– el objeto de estudio, sus posicionamientos teóricos, el proceso de selección y construcción de estrategias metodológicas y el modo en que analizaron los datos. En este camino, nos comparten aciertos y errores, marchas y contramarchas, dudas, hallazgos y definiciones: los vaivenes de todo proceso de investigación. La “trastienda” del oficio demuestra un proceso no exento de contradicciones; sin embargo, son estas instancias las que sustentan el estudio sistemático y riguroso de los temas y problemas de interés.

En el dossier convergen múltiples voces de especialistas y de docentes investigadores. En este sentido, el conjunto de artículos invita a conocer diferentes criterios y perspectivas teórico-metodológicas desde las que se investiga en educación: el enfoque etnográfico, la investigación-acción participativa, la teoría basada en los datos, la historia cultural de la escuela, entre otros. Se trata de investigaciones desarrolladas en diferentes áreas de la formación docente: educación especial, educación de jóvenes y adultos, educación sexual integral, desarrollo curricular e historia de la educación.

Representa esta edición una apuesta política de articular la producción de conocimientos con las prácticas educativas en la formación docente. Esta decisión cobra relevancia en el marco del proceso de institucionalización de la investigación en la Dirección General de Educación Superior (DGES). Desde hace años, esta dirección promueve y orienta la investigación de equipos propios del área con los institutos formadores y el trabajo en conjunto con las universidades públicas. En el año 2014, se creó formalmente el Área

de Investigación Educativa de la DGES para dar respuesta a las necesidades y funciones asignadas –por las políticas nacionales y provinciales– a la investigación educativa en el sistema formador. La creación del área implicó la concreción y consolidación de lo que ya se venía haciendo en materia de investigación educativa desde la DGES y los institutos formadores.

Un trabajo realizado sobre los trazos históricos de la investigación educativa en la provincia de Córdoba (Bowman y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea, 2019)¹ señala que, desde su conformación, el Área de Investigación de la DGES se ocupó del relevamiento de las particularidades y las diversas formas en las que se investiga en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la provincia; asimismo, colaboró con la apertura de diversos espacios de investigación en los ISFD (áreas y departamentos de investigación, programas y proyectos orientados a la indagación de problemáticas socioeducativas o vinculadas al desarrollo de alguna disciplina específica). Ya en los inicios, el área convocó a encuentros y jornadas regionales e interinstitucionales, con el fin de generar espacios para la discusión y difusión de los procesos de investigación que acontecen en los ISFD de la provincia.

Uno de los lineamientos sobre la formación docente que está presente en el cuerpo normativo vigente a nivel nacional es la promoción de políticas generales que favorecen el trabajo conjunto en el sistema formador, a su vez integrado por las jurisdicciones y representantes de las universidades. Esto ha potenciado la articulación de funciones propias de las instituciones educativas del nivel superior (como la docencia y la investigación), a la vez que ha fortalecido la conformación de redes interinstitucionales. La DGES cuenta con iniciativas propias desarrolladas de forma conjunta con la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

Las experiencias de articulación con universidades nacionales se destacan por el carácter innovador, en tanto política de promoción de la investigación entre institutos de Educación Superior y universidades nacionales con vasta trayectoria en el oficio de investigación. Si bien se reconoce la existencia de lógicas diferentes en la construcción de saberes en ambas instituciones, el objetivo es poner en diálogo esas lógicas y saberes, a efectos de generar una “producción común” que contribuya a fortalecer la formación de los docentes. (...) Este encuentro, además, permite poner en evidencia la diversidad de perspectivas, enfoques y métodos a los que adscriben las instituciones y los integrantes de los equipos, esto requiere de un diálogo conjunto para analizar y reflexionar sobre los sentidos que adquiere la investigación en los ISFD y las decisiones teórico-metodológicas que es necesario asumir y explicitar. (Bowman y Equipo..., 2019, p. 5)

¹ Bowman, M. A. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2019). Clase 4. La investigación educativa en el sistema formador provincial. Módulo *Investigación Educativa*. Formación Docente Complementaria - Profesorados de Nivel Superior. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.



El compromiso con la producción y difusión de conocimientos sobre los problemas educativos de la formación docente y de los niveles obligatorios se funda en la finalidad de incidir en las prácticas educativas en general y las prácticas de enseñanza en particular. En esta línea, se ratifica la intención –compartida por las autoridades ministeriales, las instituciones educativas de la Educación Superior y las universidades públicas– de consolidar las políticas de articulación, definidas a través de consensos colectivos en términos de espacios, acciones de acompañamiento y asesoramiento, y financiamiento de proyectos propios, mixtos e integrados.

Sostenemos que esta apuesta política fortalece la relación entre las prácticas de enseñanza y la práctica investigativa, que abre nuevas “lógicas de pensamiento”, tal como destaca Elena Achilli en su artículo “Investigación en la formación docente. Algunas pistas teóricas metodológicas”. Allí, la autora nos invita a transitar un “ejercicio reflexivo” sobre los procesos de investigación y la formación docente para problematizar las prácticas y “poner en duda lo que sabemos. Hipotetizar, interrogar nuestras certezas”. Desde esos lugares, Achilli recorre momentos y elementos sustantivos del proceso de investigación, que brindan un contexto propicio y de apertura para abordar la lectura de las producciones que siguen.

Gloria Beinotti, en su trabajo “Investigar la formación docente inicial con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Un proceso posible”, se pregunta acerca del proceso de construcción metodológica de la investigación realizada en el marco de su tesis doctoral. La autora da cuenta de la manera en que el entramado de su trayectoria laboral, formativa, de investigación y extensión universitaria aportó a la construcción del problema de investigación. Presenta las decisiones teóricas y metodológicas iniciales y las que se tomaron luego durante el desarrollo del proceso que llevó a reconocer el lugar visible y propio de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y la formación docente en las leyes educativas vigentes, los procesos de paralelismo y desplazamiento de la formación orientada en EPJA y la construcción institucional de una propuesta formativa articuladora, así como las diferentes miradas de las estudiantes en torno a las escuelas y los sujetos de la EPJA.

En “Formación docente y abordaje de la discapacidad. Aspectos para reflexionar sobre la base de un estudio situado en la UNRC”, Silvia Castro recupera el discurso que circula entre los estudiantes de distintos profesorado de la UNRC, con el objetivo de identificar, interpretar y comprender desde la teoría los significados simbólicos y las concepciones sobre discapacidad, y contextualizar prácticas educativas que favorezcan procesos de inclusión. Dichas prácticas se convierten en “desafíos impostergables” frente a un quehacer docente próximo.

En el artículo “La ESI en la formación docente inicial: reflexiones situadas sobre un proceso de análisis de los diseños curriculares de los profesos-

rados de Educación Secundaria”, Guadalupe Montenegro y Candela Molina describen el recorrido de una investigación que aborda la incorporación de la Educación Sexual Integral (ESI) en los diseños curriculares. Mediante el análisis documental y la entrevista en profundidad, reflexionan sobre las decisiones metodológicas –inescindibles de los posicionamientos teóricos– que las llevaron a considerar las implicancias del “olvido” en la reconstrucción de un proceso de actualización curricular.

Investigar la escuela a partir del giro material en historia de la educación abre múltiples recorridos que articulan presente y pasado en los objetos escolares y en los usos y sentidos que los sujetos les otorgan. En el artículo “Apuntes metodológicos y conceptuales para investigar en el campo de la historia de la educación con los objetos escolares”, Alexander Aldana propone algunas reflexiones para interpelar las prácticas escolares desde el campo de la historia de la educación. Para ello, apela a la “distancia epistemológica” que nos permite indagar/interrogar la escuela y sus objetos como productos de procesos históricos, donde se amalgaman creencias, prácticas, tradiciones pedagógicas y políticas educativas.

Marisa Rivilli y Marina Masullo aportan una investigación-acción en la que convergen docentes/investigadores de ISFD dependientes de la DGES y de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la UNC. Las investigadoras recuperan aspectos centrales del proceso llevado adelante en torno a las estrategias y mediaciones de los docentes para propiciar la construcción del conocimiento químico y la participación activa de los estudiantes del profesorado en su propio proceso de aprendizaje. Desmenuzan las decisiones asumidas en el co-diseño e implementación de un itinerario pedagógico-didáctico para el abordaje del tema disoluciones en la unidad curricular Trabajo Experimental en Ciencias Naturales.

La entrevista realizada a Juan Carlos Serra (Coordinador del Área de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente, INFoD) se enfoca en los procesos de institucionalización de la investigación en el sistema formador. El diálogo nos lleva a recorrer la trayectoria de la investigación educativa como una de las funciones que hacen al desarrollo profesional de los docentes; se trata de una función atravesada por discusiones y vaivenes propios de la política pública en el marco de la creación de un organismo de planeamiento y articulación de la formación docente como es el INFoD. También se plantean los desafíos actuales respecto de la continuidad de la línea investigación a partir de las convocatorias del año 2021 y las que se prevén para el año 2023.

El camino hasta aquí propuesto intenta abrir sentidos acerca de la investigación educativa y la formación docente en torno a los derroteros involucrados en las prácticas de producción de conocimiento. La difusión de este tipo de producciones adquiere relevancia en tanto permite poner a circular no solo los resultados de investigaciones que resultan significativas



para la formación docente, sino también los procesos de producción que estas implican.

Por último, finalizamos este número con dos reseñas de publicaciones realizadas desde el Área de Desarrollo Profesional Docente de la DGES. La primera publicación, *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente*, recupera las conferencias llevadas a cabo durante el año 2020 en el ciclo denominado “Siestas de escritura”, un espacio de intercambio de experiencias personales, investigaciones y haceres pedagógicos destinado a fortalecer la formación docente en alfabetización inicial. La segunda, *Poemas andantes*, remite a otro proyecto desplegado durante el aislamiento provocado por la pandemia de COVID-19, y nos acerca reflexiones para pensar la literatura y materiales para llevar al aula mientras nos interpela acerca del lugar de la poesía en las trayectorias de los estudiantes de formación docente.

Esperamos que la lectura de los trabajos aquí presentados sea una manera de acercar a todos a las diversas formas que asume la investigación educativa y a los modos específicos en que se produce conocimiento desde y para la formación docente inicial.

Equipo editorial
Revista EFI
DGES

Investigación en la formación docente

Algunas pistas teóricas metodológicas



Atraverse (2021) · Cecilia Rodríguez · Mosaico

Elena L. Achilli



Elena L. Achilli

Profesora titular de Metodología y ex directora de la Escuela de Antropología en la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesora de posgrado en distintas universidades. Directora de tesis doctorales y becarios del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dedicada a la antropología social, ha profundizado líneas de investigación que se vinculan a las problemáticas de educación y pobreza urbana.

Contacto: eachilli@tower.com.ar



Investigación en la formación docente

Algunas pistas teóricas metodológicas¹

Research in teacher education
Some methodological theoretical clues

Elena L. Achilli

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2023
Fecha de aceptación: 13 de febrero de 2023

RESUMEN

En este artículo, retomo planteamientos referidos a la relación entre los procesos de investigación en el campo educativo y la formación docente. Me interesa, fundamentalmente, poner de relieve una doble situación. Por un lado, destacar la complejidad del entramado que hace al *trabajo docente* y, por ello mismo, la relevancia que adquieren los espacios de su formación. Realizaré algunas referencias al contexto pandémico, en tanto se trata de un tiempo que ha otorgado visibilidad a mutaciones y continuidades en el ámbito educativo. Por otro lado, intentaré demostrar la potencialidad del quehacer de la investigación en ese campo. De ahí que este texto recorrerá determinadas pistas teóricas metodológicas que hacen a los procesos de investigación.

palabras clave

investigación • formación docente • herramientas teóricas metodológicas

¹ Este artículo re trabaja algunas ideas de la charla que desplegué en la Jornada de encuentro y reflexión "Investigar en la formación docente: construcción de saberes en torno a recorridos metodológicos", organizada por el Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, el 23 de agosto de 2019.

ABSTRACT

In this article I return to approaches referred to the relationship between research processes in the educational field and teacher education. I am interested, fundamentally, in highlighting a double situation. On the one hand, to highlight the complexity of the framework that makes up the teaching work and, for this very reason, the relevance that the spaces of their formation. I will make some references to the pandemic context as it is a time that has given visibility to mutations and continuities in the educational field. On the other hand, to make visible the potential that the work of research in this field can offer. Hence, this text will go through certain theoretical and methodological clues that make research processes.

keywords

Research · Teacher education · Theoretical methodological tools

Introducción

Incursionar en los procesos de la investigación desde la formación docente resulta un ejercicio reflexivo realmente importante. Particularmente, por la relevancia que adquiere el mismo espacio de la formación docente, un ámbito en el que se despliega un quehacer de profunda trascendencia, dada la preeminencia que supone el *trabajo docente* en general. Un trabajo sobre el que se enseña, se aprende, se discurre con quienes son estudiantes en ese quehacer. En tal sentido, a nivel de la formación docente, dicho *trabajo* adquiere una doble acepción. Por un lado, como el proceso de enseñar que supone cualquier procedimiento formativo. Por el otro, como el proceso de apropiación y/o aprendizaje del trabajo de enseñar que se va desplegando tanto en docentes como en estudiantes.

A su vez, el espacio de la formación docente resulta un campo propicio para generar conocimientos. En particular, acerca de esos

procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, conocer las tramas que se van configurando en el espacio áulico o más allá de él. En este sentido, los *procesos de investigación* pueden potenciar la apropiación de las prácticas, las relaciones, los procesos que circulan en la formación docente. Un camino que posibilita objetivar el trabajo docente en acto, así como incursionar en las huellas de otros tiempos y otros espacios.

Ahora bien, más allá de las distintas modalidades y problemáticas de investigación que pueden generarse, estoy pensando también en el proceso de investigación como parte de los mismos procesos de enseñanza. Es decir, configurar la misma formación docente a modo de un ejercicio de exploración. Transformar el aula en un espacio de indagación. Observar, comparar, contrastar, historizar y escribir pueden constituirse en prácticas que hacen a los procesos de investigación, y también, pueden orientar la enseñanza/ la formación docente.



Por lo tanto, en este artículo, me interesa poner de manifiesto esa doble situación. Por un lado, destacar la complejidad del entramado que implica el *trabajo docente*, en tanto se trata de la problemática central que otorga sentido a los espacios de su formación. De ello desprenderé algunas referencias al contexto pandémico, considerando que ha permitido visibilizar continuidades y transformaciones socioculturales de orden general, así como específicas al ámbito educativo. Por otro lado, me interesa recalcar la potencialidad que puede brindar el quehacer de la investigación en la formación docente. Trataré de recorrer algunas pistas teóricas metodológicas con la advertencia de que no sean cristalizadas. Ello sería contradictorio con las mismas exigencias de la investigación, en tanto implica una permanente reflexividad crítica y vigilancia acerca de las decisiones que se van adoptando. En este sentido, me acercaré a ciertos núcleos del proceso de investigación; en primer lugar, la construcción de un *problema de investigación*. En segundo lugar, realizaré una aproximación a la *construcción de la base documental* necesaria para acceder a determinado conocimiento y, finalmente, haré algunas referencias *al proceso de análisis interpretativo*. Resulta necesario aclarar que cualquier recorrido *metodológico* supone, inevitablemente, un posicionamiento *teórico* de la problemática social y/o educativa que se pretende conocer. Lo metodológico nunca está disociado de lo teórico, así como determinada concepción teórica orienta o presupone implicancias de orden metodológicas.

“...cualquier recorrido metodológico supone, inevitablemente, un posicionamiento teórico de la problemática social y/o educativa que se pretende conocer. Lo metodológico nunca está disociado de lo teórico, así como determinada concepción teórica orienta o presupone implicancias de orden metodológicas.”

De la relevancia de la formación docente

Como he mencionado anteriormente, me interesa enfatizar la relevancia del espacio de la formación docente en tanto construye esa delicada trama que implica el *trabajo docente*. Un trabajo que, como bien lo ha planteado Rockwell (2013, p. 451), difícilmente se compare con otros. Según la autora, se trata de una “capacidad intangible, intransmisible” cuya centralidad reside en aquello que los mismos maestros/as identifican como el “manejo de grupo”. Esa “habilidad delicada”, como diría Rockwell, está configurada alrededor del uso de los ritmos apropiados en la relación con las/os estudiantes. Una “habilidad” orientada al logro del trabajo en el contexto áulico. Para la autora, se trata de un arte difícil de describir y en el que suele visibilizarse la heterogeneidad del trabajo docente.

En el mismo sentido, agregaría que se trata de un trabajo que también supone una trama en la que se juegan los procesos de cons-

trucción de subjetividades de los/as estudiantes. No solo alrededor de los conocimientos que se transmiten o se hacen circular en el aula, sino, además, en cómo esto se realiza. Me refiero, más que a las particularidades didácticas, aunque las incluye, a las modalidades comunicacionales que se ponen en juego. Incluso, a los gestos, a las miradas que hacen visibles o invisibles a los/as estudiantes, que hacen que se potencie o se desdibuje quien está como estudiante.

Es decir, el trabajo docente en tanto proceso que, en parte, remite a la constitución de ese sujeto que participa como estudiante (ya sea niña/o, adolescente, joven o adulto). Un proceso complejo, delicado, en el que se entraman una diversidad de prácticas y modalidades relacionales. Modalidades en las que circulan la palabra, los gestos, las miradas y también los silencios. Alguna vez, María Saleme, esa maestra de maestras tan recordada, hablando de esa difícil tarea que es enseñar, dijo “enseñar es escuchar”. Ha hablado del valor del silencio en la enseñanza. Prestar atención a los gestos del otro. En otras palabras, sería como escuchar también el silencio. Lo que no se dice. Escuchar otras modalidades comunicacionales que no se ponen en palabras.

En varios estudios antropológicos, se ha hablado del silencio de los/as estudiantes indígenas o de conjuntos sociales subalternos. Silencio que suele interpretarse como falta de interés, de motivación, e incluso, de baja capacidad cognitiva. Como bien lo ha planteado Foley (2004), interpretaciones que conducen a la “profecía autocumplida” del fracaso escolar (Rosenthal y Jacobson, 1968). Foley discute la idea de psicologizar el silencio indígena. Plantea que, si bien podría darse “baja estima”, “inseguridad”, los sentimientos y emociones de jóvenes indígenas con los que ha trabajado son complejas y contradictorias como las de cualquier otra juventud. Incluso, a veces, pueden

hablar de una “rebelión silenciosa” con determinada carga política que puede ser pensada como “una estrategia o como un estilo discursivo situacional que las minorías étnicas utilizan en sus relaciones con los blancos” (Foley, 2004, p. 23).

Ahora bien, más allá del silencio en estudiantes de poblaciones subalternas, en cualquier contexto áulico es posible identificar estudiantes silenciosos y/o con una limitada participación. Entender el sentido que ello adquiere forma parte de ese “manejo grupal” que hace al trabajo docente del que habla Rockwell (2013).

Hasta aquí, solo algunos indicios para plantear la complejidad que supone el trabajo docente. Para profundizar e identificar otras dimensiones configurativas, habrá que incursionar en cómo los mismos sujetos –docentes y estudiantes de todas las edades– van articulando y significando los distintos procesos que viven en los espacios escolares.

En ese sentido, me interesa destacar la importancia que adquiere la *formación docente* en tanto campo propicio para generar conocimientos. Como ya adelanté, puede ser un espacio de exploración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en sus complejas tramas no solo áulicas. Por ello, podemos decir que imprimir una *perspectiva de investigación* al espacio formativo alrededor de la educación resulta sumamente potenciador. Permite abrir caminos orientados a la generación y apropiación de los conocimientos que circulan y desbordan el mismo campo educativo entendido en sentido estricto.



“...podemos decir que imprimir una perspectiva de investigación al espacio formativo alrededor de la educación resulta sumamente potenciador. Permite abrir caminos orientados a la generación y apropiación de los conocimientos que circulan y desbordan el mismo campo educativo entendido en sentido estricto.”

Del trabajo docente en pandemia

Si bien se ha hablado mucho del contexto pandémico, considero que no deberíamos ni obviar ni naturalizar los procesos que se abrieron, profundizaron, emergieron durante esa época. Sostengo hipotéticamente que fue un tiempo bisagra, en tanto se generaron diversas mutaciones y/o profundizaciones de procesos sociales en general y en el campo socioeducativo en particular. En relación con el trabajo docente, supuso mutaciones diversas y de diferentes órdenes. De hecho, se vislumbraron procesos de intensificación y precarización laboral que, en muchas situaciones, se expresaron en cierto agobio docente. Mutaciones que requerían/requieren ser consideradas según las especificidades de los diferentes niveles. Procesos que necesitaban/necesitan ser explicitados, descriptos y cargados de los múltiples y heterogéneos sentidos que les otorgan sus protagonistas.

De ahí que, durante ese año 2020, en charlas que mantuvimos con Institutos de Formación Docente, los invitábamos a documentar y analizar los mínimos detalles que estaban viviendo. Del mismo modo, también tratamos de registrar –al máximo de lo posible– lo que estaba sucediendo en las escuelas y en las familias.² Nos preguntábamos: ¿qué sucede en ese contexto en el cual la escuela penetró el ámbito hogareño y la familia atravesó el trabajo magisterial? ¿Qué podemos decir de los procesos socioeducativos que se generan a escala de esa intercotidianidad escolar y familiar?

Al considerar la relación escuela y familia, habrá que recordar que cuando nos referimos a “escuela” y “familia” (podría ser también, “universidad” o “IFD”), estamos aludiendo a categorías sociales e históricas. Categorías que adquieren particularidades según los distintos momentos y los diferentes contextos en que se desenvuelven. Indudablemente, se trata de ámbitos sociales en permanente modificación, tanto a nivel de su conformación y de los procesos que suponen como a nivel de los sentidos que se les adjudican históricamente. Ámbitos que van mutando en el tiempo y según los contextos socioculturales en que se insertan.

Durante el contexto pandémico, se puede decir que fue un tiempo de *superposiciones interinstitucionales*. En principio, por el hecho de que el *trabajo docente* se fue desplegando con la carga que le imprimieron las lógicas del ámbito doméstico tanto a nivel de los/as docentes como de los/as estudiantes. Asimismo, *las prácticas familiares* se matizaron, por momentos, con lo que podríamos pensar como *las lógicas pedagógicas*, a partir tanto del ingreso magisterial al hogar –por diversos medios

² Personalmente, registré charlas a distancia con madres, niños/as y adolescentes en diferentes situaciones socioeconómicas de la ciudad de Rosario. A su vez, María Victoria Pavesio realizó entrevistas remotas con maestras de escuelas primarias insertas en contextos de pobreza estructural con las que ya veníamos trabajando desde años anteriores.

digitales— como desde lo que podía hacer la persona adulta —generalmente, la madre— que acompañaba a la niña o al niño.

Más allá de estas lógicas entrecruzadas, en el caso de las maestras, hemos registrado lo que podría entenderse como un *triple trabajo docente*: pedagogías orientadas a la realización de las actividades para que los/as chicos/as se apropien, pedagogías para que las madres entiendan y puedan socializar con sus hijos/as y, a su vez, el trabajo de cuidado doméstico. De ahí la relevancia de contemplar la *dimensión de género* en el análisis de estos procesos relacionales entre escuelas y familias.³

A su vez, además de la dimensión de género, se puso de manifiesto con mayor fuerza la continuidad de otros indicios que se sustentan en la información documentada durante el año 2020. Por ejemplo, en los procesos de *superposiciones interinstitucionales*, se entretejieron otras dimensiones tales como la *dimensión emocional* (sufrimiento de niñas/os, conflictividades entre escuelas y familias, revalorización del trabajo docente) y la *dimensión comunicacional* (necesidad de niños/as esperando la comunicación con sus maestras/os; relevancia del vínculo). Solo indicios que requieren analizar con más detenimiento esas “superposiciones de cotidianidades institucionales” entre escuelas y familias, entre Institutos de Formación Docente, escuelas asociadas y familias.

³ Habría que agregar dos cuestiones del contexto pandémico con las que debatimos en su momento. Por un lado, en relación con la denominada “continuidad pedagógica” que se impulsó oficialmente desde los ministerios. Nos interesa destacar y/o contraponer a ello la continuidad de situaciones pedagógicas de intermitencia/discontinuidad estructural que se presentan en los contextos de pobreza, tal como las hemos documentado en las investigaciones de la década de los 90 y, también, en los últimos años. Por otro lado, las falsas polarizaciones que se pusieron de manifiesto. Por ejemplo, lo vincular vs. conocimientos/contenido; evaluar/no evaluar; entre otras tensiones disociadas.

Finalmente, destacaría dos procesos constitutivos de la vida social/escolar que mostró la pandemia. Un primer nivel que la pandemia deja al desnudo es la continuidad y profundización de una *desigualdad social* de orden estructural que, en lo educativo, se expresa en brechas cada vez más insondables entre las experiencias formativas de las/os niñas/os según sus condiciones de vida. Si bien esto resulta de lo más evidente, es necesario remarcarlo, dadas las implicancias que supone la continuidad de tal desigualdad a lo largo de varias décadas y la necesidad de que las políticas públicas tomen medidas correspondientes. Un segundo nivel refiere a la continuidad y profundización del *uso de tecnología*, que complejiza la vida escolar y, a su vez, pone de manifiesto otra brecha desigual. Me interesa destacar que la expansión de los procesos de *conectividad remota* o procesos de comunicación mediada por diversas tecnologías (Internet, redes sociales, celulares) merece que volvamos a teorizar la escala de la cotidianidad escolar y, desde luego, la vida en sociedad en general. Parto del supuesto de que se genera una modificación y *aceleración del tiempo* y mutaciones del espacio cotidiano escolar. Hace unos cuantos años, en relación con el uso de celulares por parte de estudiantes en el aula, advertíamos *yuxtaposiciones tiempo-espaciales*. Los tiempos y espacios áulicos penetrados por diversas temporalidades y espacialidades virtuales que, de algún modo, están presentes explícita o implícitamente. Una dilución de fronteras cotidianas que nos induce a repensar la noción de contexto desde estas conectividades virtuales.

La investigación como un camino que abre a nuevas lógicas de pensamiento

Suelo decir/repetir que cuando incurrimos en los procesos de investigación, de algún modo, se transforman nuestros modos de



pensar cotidianos. Si pretendemos *investigar* – es decir, *conocer* determinada problemática que nos interesa– ingresaremos a una experiencia que, inevitablemente, nos obliga a incursionar por algunos procesos o lógicas de pensamiento que perturban nuestros modos cotidianos de pensar. Procesos que, a mi entender, si pudiéramos ejercerlos, también potenciarían nuestro trabajo docente y, tal vez, nos ayudarían en general a comprender el mundo que nos rodea con más matices que el que solemos ver en nuestra inmediatez y a nosotros mismos en ese mundo, como diría W. Mills (1961).

En primer lugar, la investigación nos exige ingresar a un proceso que supone la ardua tarea de *desnaturalizar* o *desestructurar* nuestros esquemas de percepción. Poner en duda lo que sabemos. Hipotetizar, interrogar nuestras certezas. Desnaturalizar el sentido común, el propio, el que nos rodea, el que se va construyendo con muchas huellas históricas. Un modo de pensar que interroga, que pone en práctica la “duda radical”, como diría Bourdieu (1995). Romper con la “pasividad empirista” que ratifican las pre-construcciones del sentido común. En cualquier investigación, ello resulta necesario. No obstante, cuando intentamos conocer problemáticas socioeducativas en las que hemos sido socializadas/os durante tanto tiempo, se trata de un quehacer dificultoso. Estamos tan impregnadas/os de escuela y sentido común escolar con su carga de valores, de prescripciones, de “deber ser”, de normativas y categorías oficiales que circulan y se van cristalizando, que ese trabajo de desnaturalizar se torna embarazoso.

En segundo lugar, el proceso de investigar nos obliga a interrogarnos acerca de cómo pensamos la realidad social/socioeducativa: ¿qué concepción de la vida en sociedad tenemos? ¿Cómo pensamos la vida escolar? Interrogantes que, por supuesto, nos permiten construir un posicionamiento epistemológico, teórico, metodológico. Un posicionamiento

teórico que implica consecuencias metodológicas, y a la inversa. Más allá de ello, la investigación nos obliga a interpelar un modo de pensar a-problemático, ingenuo, inmediato, como si la realidad fuera transparente. Por lo tanto, la investigación requiere entender el mundo que nos rodea como más complejo, con más matices que el que solemos ver en nuestra inmediatez, muchas veces, con una carga de “realismo ingenuo”. De ahí que la concepción del mundo social implica, a su vez, modalidades o lógicas de investigación. Implica la no disociación entre teoría y metodología, como ya adelantamos. Por ejemplo, no es lo mismo pensar el mundo de la enseñanza como procesos –supone movimiento, transformación, heterogeneidad– que como “resultados”.

“...la investigación nos exige ingresar a un proceso que supone la ardua tarea de desnaturalizar o desestructurar nuestros esquemas de percepción. Poner en duda lo que sabemos. Hipotetizar, interrogar nuestras certezas. Desnaturalizar el sentido común, el propio, el que nos rodea, el que se va construyendo con muchas huellas históricas.”

En tercer lugar, la investigación nos invita a *pensar de modo relacional* y a debilitar cierta tendencia a las lógicas binarias, dicotómicas, dilemáticas con las que solemos manejarnos

en nuestra cotidianidad. Nos insta a salir de esa modalidad binaria de ver el mundo que nos rodea: hombre/mujer; cuerpo/alma; etc. En principio, podríamos decir que la misma investigación supone un trabajo de *relacionar* información diferenciada y fragmentada que deviene de diferentes estrategias de investigación o fuentes: observación, entrevistas, análisis documental, estadísticas, entre otras. Implica contrastar información diferente; comparar, identificar diferencias y semejanzas, contextualizar, historizar, criticar las herramientas y categorías que usamos. Nos exige el uso permanente de procedimientos que hacen a un pensamiento de tipo relacional. A su vez, desde algunas perspectivas teóricas metodológicas, además de relacionar información diferente, aislada, separada una de otra, la cuestión radica en analizar qué sucede en su interdependencia. Ello se puede aclarar con el conocido ejemplo usado por Vygotsky (1995) al intentar estudiar la relación entre pensamiento y lenguaje. El autor critica los análisis que descomponen los elementos constitutivos de un todo, y usa el ejemplo del análisis químico del agua por descomposición del hidrógeno y el oxígeno: ninguno de los elementos posee las propiedades del todo, y cada uno de ellos posee propiedades no presentes en la totalidad. La propiedad del agua que extingue el fuego no la conocemos disociando sus componentes, ya que el hidrógeno arde y el oxígeno alimenta el fuego.

En cuarto lugar, la investigación nos advierte acerca del “pensamiento perezoso” que deja a nivel de lo impensado las teorizaciones que utilizamos, así como también la construcción del sentido común de los académicos, como dice Bourdieu (1995) al referirse al “efecto teórico”. Me interesa destacar esto especialmente, ya que en la investigación educativa pueden ser muy fuertes ciertas teorizaciones de tipo prescriptivas/propositivas en tanto guías para determinadas acciones pedagógi-

cas, pero no pueden orientar la investigación. De ahí la importancia de tener en cuenta esta diferenciación.

En quinto lugar, los procesos de investigación requieren/reclaman una tarea de permanente escritura. La escritura como un modo de aclarar lo que pensamos, de registrar lo que observamos, de relacionar informaciones heterogéneas, de ensayar anticipaciones hipotéticas. La escritura tiene un papel epistemológico. La escritura como camino que nos permite aclarar/precisar/controlar nuestras permanentes perturbaciones e iluminaciones, con sus idas y vueltas, con sus momentos de perplejidades y de mayor tranquilidad. La escritura para comunicar. Estas múltiples funciones que adquiere la escritura en la investigación también pueden trasladarse al ámbito de la enseñanza. Invitemos a la escritura... escribiendo lo que hacemos y pensamos.

“...los procesos de investigación requieren/reclaman una tarea de permanente escritura. La escritura como un modo de aclarar lo que pensamos, de registrar lo que observamos, de relacionar informaciones heterogéneas, de ensayar anticipaciones hipotéticas”



Los procesos de investigación. Algunas pistas teóricas metodológicas

Como ya hemos dicho, los procesos de investigación dependen de las perspectivas teóricas metodológicas que orientan una exploración. De ahí que tales procesos pueden diferenciarse según lo que he denominado como *lógicas de investigación* (Achilli, 2005). Aclaro que hablo de "lógica" para dar cuenta de las modalidades de articulación de tres órdenes de cuestiones que hacen al proceso de investigación en sí mismo, a fin de controlar/considerar el nivel de coherencia que se logra. Específicamente, me refiero a la articulación entre i) la elaboración de la/las preguntas de investigación. Ello configura el *problema a investigar* que contiene, explícita o implícitamente, determinada concepción teórica de la vida social/escolar. Remite al *qué* se intenta conocer. De tal problema derivan los objetivos de la investigación; ii) la formulación de las estrategias metodológicas a implementar, a fin de lograr los objetivos planteados. Refiere al *cómo* acceder al conocimiento del problema en el que se ha focalizado; iii) la construcción final del *objeto de estudio*. Es decir, el modo en que se muestra el conocimiento generado. Podríamos decir que supone las "respuestas" a los interrogantes que configuran el problema de la investigación.

Las modalidades de articulación de estos tres procesos en una investigación configuran determinada lógica de trabajo. De modo que estas lógicas se diferencian según las distintas perspectivas teóricas en las que se sustentan. En el texto mencionado, he comparado esquemáticamente lo que implican las *lógicas ortodoxas*, influenciadas por la filosofía positivista, y las *lógicas complejas*, derivadas de la tradición crítica/dialéctica. Me interesa mostrar la coherencia interna que supone la articulación de

los tres procesos anteriormente mencionados. Por lo tanto, me importa plantear "la importancia de colocar permanentemente lo que hacemos bajo la mirada crítica de la teoría" (Achilli, 2005, p. 41).

Desde algunas consideraciones generales, trataré de brindar ciertas pistas en torno a tres interrogantes o núcleos que hacen al proceso de investigación: ¿cómo construimos un problema de investigación?, ¿cómo construimos la base documental que brinde material empírico y/o información para el logro de los objetivos de una investigación? Finalmente, ¿cómo analizamos/interpretamos ese material empírico?

1. ¿Cómo construimos un problema de investigación?

Hugo Zemelman, aquel sociólogo chileno que tanto ha aportado al debate en las ciencias sociales, frente a las transformaciones capitalistas de América Latina y la situación de las ciencias sociales, se preguntaba ¿sabemos construir un problema? ¿Sabemos "zafar" de los temas que nos imponen las agencias burocráticas nacionales e internacionales? El autor invitaba a que los problemas puedan surgir desde "una imaginación alerta y rupturista".

Podríamos trasladar esta inquietud a nuestras problemáticas educativas: ¿qué nos interesa *conocer*? ¿Por qué? ¿Qué privilegiamos para los espacios de la formación docente? ¿Qué temas se imponen en educación desde las agencias nacionales e internacionales? ¿Qué nos inquieta? Algunos interrogantes de fondo de los que no podré dar cuenta en este espacio. No obstante, pueden quedar flotando en el recorrido que trataré de realizar desde

este núcleo que remite a ¿cómo construimos un problema de investigación?

En principio, habrá que aclarar que un *problema de investigación* no surge por alguna iluminación espontánea ni cae como *maná* del cielo. Supone mucho trabajo en el que, desde luego, también podríamos incluir aquellos interrogantes. Veamos algunas pistas:

En primer lugar, habrá que realizar *determinados* pasajes. En principio, el pasaje de un *tema* a un *problema de investigación*. El tema se elige, y el problema se construye. Se trata de ir desde un recorte amplio y difuso hasta una delimitación clara y precisa. He escuchado decir a Catalina Wainerman que el tema es como un “bicho peludo”. Por lo tanto, habrá que “limpiarlo”, sacarle “los pelos”, hasta llegar a la focalización e identificación de un interrogante central, base del proceso de construcción de un *problema*. Para alcanzar tal interrogante, suelo proponer abrir las preguntas que el tema sugiere hasta seleccionar y jerarquizar aquella que será la pregunta fundante del problema a investigar.⁴ Ahora bien, para el logro de esa delimitación lo más claramente posible, habrá que recorrer varios caminos. Uno de ellos es la revisión del estado del conocimiento vinculado a la problemática de interés. Explorar y registrar lo que se sabe sobre el tema/problema. ¿Qué se ha investigado? ¿Cómo se ha investigado? Para la construcción de esa revisión de antecedentes, suelo plantear algunas recomendaciones a fin de ordenar las lecturas y abrir un archivo en el que se registren. En tal sentido, resulta importante tener en cuenta lo siguiente: identificar el foco central del trabajo revisado, ubicar el enfoque teórico metodológico que orienta esa investigación, detectar si hay algún debate explícito o implícito, y exponer los aportes al conocimiento que realiza esa

focalización. A su vez, se pueden abrir comentarios o reflexiones que esa lectura sugiera para el propio trabajo.

Un segundo camino que nos permite la construcción del problema a investigar es dar cuenta de la *orientación teórica* de la investigación. Identificar cuáles serán los *conceptos* que guiarán la propuesta de investigación. Relacionarlos con el enfoque general, historizarlos y revisar los diferentes usos y/o debates que contienen esas conceptualizaciones.

Un tercer camino implica dar cuenta del *conocimiento empírico* que tenemos de la problemática de interés. Esto supone que debemos trabajar alrededor de un nuevo pasaje: desde un *problema empírico* que, por ejemplo, se nos puede presentar en nuestro quehacer educativo, hacia un *problema de investigación*. Ello nos enfrenta a un desafío relevante: diferenciar el uso de información empírica necesaria para la construcción contextual del problema, por ejemplo, cantidad de estudiantes por docentes, características institucionales, registros escolares, información que deviene de determinada documentación. Tal información es diferente de aquella que remite a un “problema escolar empírico” que, en su construcción social/escolar está cargada de múltiples valoraciones. Es decir, contiene la carga de supuestos que conllevan aquellos “problemas” derivados de nuestras prácticas y que habrá que desnaturalizar, como hemos dicho. Sobre ello, Bourdieu (1995) advierte que si queda a nivel de lo impensado, esa construcción social del problema empírico se nos introduce clandestinamente y somos prisioneros de aquello que enturbia la claridad del proceso de investigación. Sugiere elaborar la historia social del surgimiento de esos problemas. En el campo de la educación, la construcción escolar de determinados “problemas educativos” se transforma en una fuerte presencia. De ahí la relevancia de la desnaturalización de nuestras certezas, de las nociones que circulan oficialmente, del

⁴ Se trata de una modalidad pedagógica que posibilita iniciar el proceso de investigación. No obstante, la formulación de tales interrogantes puede asumir algunas dificultades. Para ampliar, ver Achilli (2005, pp. 45-47).



sentido común que vamos asimilando. A su vez, habrá que evitar construir un problema de investigación directamente tal como se presente a partir de alguna preocupación empírica que suele aparecer entre los/as docentes. Por ejemplo, frente a la construcción escolar de un problema como “los/as estudiantes tienen dificultades para aprender la regla de tres simple”, se podría despejar tal valoración interrogándonos por los sentidos y/o las prácticas que los/as estudiantes despliegan en torno a ello.

2. ¿Cómo construimos la base documental que requiere una investigación?

Este interrogante nos conduce a pensar en las *estrategias metodológicas* necesarias para la recolección/construcción de la información que requiere el logro de los objetivos elaborados en una investigación. La primera aclaración es plantear que ello depende del enfoque epistemológico y teórico que orienta el proceso de investigación. Remite a lo que anteriormente consideramos como *lógicas de investigación*. Es decir, la modalidad de articulación y coherencia entre la formulación de un problema de investigación –que contiene una carga teórica–, las resoluciones de orden metodológico y la construcción final del objeto de estudio. De ahí que, en el campo de las ciencias sociales y/o de la educación, se presentan diversos enfoques teóricos que dan lugar a diferentes opciones metodológicas.

Una segunda aclaración es que cada estrategia metodológica –observación, entrevista, encuesta u otras– adquiere determinada especificidad según la particularidad del proyecto de investigación del que se trate. Por ello, es recomendable que no solo se mencione la estrategia a emplear sino que, además, debe estar vinculada con una clara explicitación de la información necesaria a obtener por esa vía.

Por ejemplo, si la formulación de determinados objetivos requiere la implementación de entrevistas –ya sea entrevistas etnográficas, en profundidad, pautadas u otras–, habrá que aclarar qué información se intenta recaudar, a qué sujetos se entrevistará, con qué criterios se selecciona a tales sujetos.

En este sentido, es importante tener en claro que las estrategias metodológicas no son neutras. Por el contrario, adquieren particularidades según el enfoque y el problema de investigación que pretendemos llevar a cabo. Así, desde la perspectiva etnográfica/antropológica que orienta mis investigaciones, resulta relevante la teorización de la *escala cotidiana*.⁵ Ello requiere un trabajo de campo prolongado e intensivo a fin de acceder al conocimiento de las relaciones, los sentidos que construyen los sujetos y las condiciones en que se despliegan. Por lo tanto, se pueden complementar distintas estrategias metodológicas, siempre considerando la particularidad del problema. Entre algunas generalidades de este enfoque, habrá que recordar aquello de no pautar con anterioridad la *observación* de alguna situación particular. Al contrario, obligarnos a registrar lo máximo posible de lo que se dice y se hace. Tal recomendación se sustenta en el reconocimiento de las jerarquizaciones explícitas o implícitas que suelen colarse y, por lo tanto, requieren de control. De la misma manera, es necesario examinar la carga valorativa que pueda generar la situación observada.⁶ A su

⁵ La noción de *cotidianidad social* desde la cual trabajamos se sustenta en los planteamientos realizados por A. Heller, K. Kosik y H. Lefebvre. A pesar de sus diferencias, sus aportes permiten diluir la clásica distinción entre “micro” y “macro”, en tanto se entiende que lo estructural e histórico permean la vida cotidiana. A su vez, considero que focalizar en los cotidianos escolares resulta doblemente importante: tanto a nivel de los conocimientos que se pueden generar, como a nivel de la objetivación y reflexividad que posibilita abrir entre quienes son protagonistas de esa cotidianidad.

⁶ Un buen registro de la observación de una clase puede ser, también, un interesante material para su análisis colectivo en la formación docente.

vez, las *entrevistas en profundidad* suelen ser una estrategia privilegiada a partir del despliegue de una escucha atenta que permita preguntar y repreguntar a fin de reconstruir la lógica de quien se entrevista. En diversos trabajos hemos implementado *estrategias grupales* de investigación y/o co-investigación con docentes, población qom, jóvenes u otros grupos. Así mismo, también se suele recurrir a la revisión de alguna documentación prevista según las características del proyecto de investigación o, muchas veces, esta revisión se puede plantear a partir de las necesidades que se abren en el mismo proceso de exploración.

Es importante recordar que, en estos enfoques de investigación, la construcción de la información se realiza de modo simultáneo con el proceso de análisis interpretativo. Ello posibilita que las estrategias metodológicas se vayan modificando a lo largo del proceso investigativo. Por ejemplo, desde observaciones y/o entrevistas abiertas/amplias propias del inicio de una investigación, se van desplazando a focalizaciones cada vez más acotadas hasta generar una condensación de la información que permita la construcción final del objeto de investigación.

3. ¿Cómo analizamos/interpretamos la base de información empírica que se ha recolectado/construido?

Nuevamente, habrá que explicitar que los *procesos de análisis e interpretación* –parte de las estrategias metodológicas a tener en cuenta en un proyecto de investigación– adquieren particularidades según la concepción teórica que orienta el proceso de exploración. Así, en las tradiciones ortodoxas, las etapas son bien diferenciadas: primero la recolección de “datos”, luego el análisis, y finalmente, la interpretación. Además, cada una de estas

etapas supone determinadas características. Por ejemplo, en estas tradiciones, el *análisis* implica una reducción de los datos. Una versión simplificada de ello puede ser una torta de porcentajes. En cuanto a la *interpretación*, suele denominarse “discusión”, y significa establecer relaciones con los resultados de otras investigaciones.

A diferencia de lo anterior, en las tradiciones complejas/relacionales en las que nos inscribimos, el proceso de investigación supone la simultaneidad de la construcción de la base documental y el proceso de *análisis interpretativo*. Es decir, no son “etapas” que se diferencian entre sí, sino que se realiza un proceso recursivo y espiralado. A su vez, el *análisis*, al contrario que en la perspectiva anterior, conlleva ampliar la información, generar interrogantes, anticipaciones hipotéticas, contrastar y volver al campo. La *interpretación* es entendida en un doble sentido, tanto como “comprensión” del sentido que los sujetos producen (nunca apresurarse con ello) y, a su vez, como diálogo con otras investigaciones.

Al tratarse de un proceso más abierto y flexible, puede resultar más caótico que los procesos pautados o precodificados. No obstante, es importante desplegar ese proceso recursivo en el que podamos ir densificando la información a partir de la identificación de ejes analíticos. Para ello, será necesario no apresurarse con tipificaciones prematuras, sino leer y releer la documentación bajo análisis.

Leer, releer y escribir permanentemente. Transformar la documentación empírica generada en primeras descripciones. Elaborar documentos intermedios. Por ejemplo, es posible iniciar el proceso de análisis con la identificación de temas que contiene la información generada desde una determinada estrategia metodológica. Se podría realizar un índice de los temas identificados y cargarlos del contenido específico. Reconocer semejanzas y dife-



rencias entre prácticas, relaciones y sentidos que los sujetos atribuyen. Explorar procesos que se reiteran, así como aquellos que resultan singulares/únicos. Contrastar con contraejemplos y describir siempre. Ensayar *aproximaciones hipotéticas* y volver al campo. Ubicar situaciones imprevistas, inesperadas y describirlas.

Transformar el material empírico construido a través de observaciones, entrevistas u otras estrategias metodológicas en descripciones posibilita hacer cada vez más explícita y específica la *orientación teórica/conceptual*.

Así mismo, es relevante que, en las descripciones de aquello que se presenta como tendencial/reiterativo o en los contraejemplos singulares, se dialogue con los aportes de otras investigaciones. Ello puede entenderse a modo de la *interpretación*, como lo explicitamos anteriormente. Es decir, en la investigación etnográfica, además de este sentido, la interpretación también supone la comprensión de los sentidos que construyen los sujetos.

En los procesos descriptivos, se intenta ir construyendo relaciones entre la información dispersa o fragmentada, contextualizándola permanentemente. En ese proceso, se va articulando la riqueza de las situaciones y los sentidos vividos por determinados sujetos con determinada orientación teórica. Así, la identificación de ejes permite ordenar el proceso de análisis interpretativo. Desde esos ejes analíticos, permeados conceptualmente, se va focalizando y densificando la información hasta el logro del argumento que orienta la lógica de exposición final.

Para finalizar

En este artículo, he intentado poner de relevancia la relación entre los procesos de investigación y la formación docente, un camino que posibilita otorgar visibilidad a la experiencia de ser docente, la cual, en muchos aspectos, suele quedar relegada o desconocida por

tan familiar. Como bien decía Kluckhohn, ese antropólogo norteamericano de mediados del siglo XX, el pez es la última criatura en visualizar el agua. El espacio y el tiempo escolar/áulico es como el agua para quienes somos docentes o estudiantes. Configura nuestra conciencia práctica alrededor de las relaciones, los procesos, los sentidos, valores, prejuicios con los que nos vamos impregnando a lo largo de la vida escolarizada. De ahí que suele resultar tan dificultoso desnaturalizarla para aprender de ella o para valorizar la importancia que adquiere ese quehacer.

Este ha sido el sentido de abrir algunos planteamientos acerca de ciertas pistas teóricas metodológicas que hacen a la investigación en la formación docente. Pistas que no habrá que cristalizar sino, más bien, colocarlas en permanente reflexividad. Apropiarnos de un modo de pensar como el que supone incursionar en la investigación. En tal sentido, una invitación no solo a la exploración de nuevos conocimientos sino, también, a pensar en los cuidados y la protección de los sujetos en sentido amplio. Por un lado, a nivel del anonimato de situaciones que interesa conocer. De ahí que lo relevante no es tal o cual profesor y/o institución, sino la problemática socioeducativa a explorar. Por el otro, a nivel del cuidado que supone el mismo trabajo docente en tanto esa delicada trama que construye, tal como lo hemos planteado al inicio de este artículo. Por lo tanto, un cuidado de los sujetos tanto a nivel de la investigación como a nivel del trabajo y la formación docente.

En síntesis, lo anterior es lo fundante de lo que me interesa destacar. Por lo tanto, la incorporación de procesos de investigación y/o una concepción investigativa de la formación docente es asegurar que el trabajo de enseñar adquiere relevancia significativa en la vida de niños/as o jóvenes que pasan por la experiencia escolar. Las/os docentes son artífices de esa delicada trama de los procesos de enseñanza y

aprendizaje. Termino con unas palabras de la antropóloga norteamericana Margaret Mead (1985, p. 12), que estudió los aprendizajes y las apropiaciones que realizan las/os niñas/os en sus relaciones con las/os adultas/os: "...si bien los niños [podríamos agregar las/os jóvenes] no pueden transformar una sociedad desde su interior, los niños que han sido educados para ser inteligentes, curiosos y generosos pueden aprovechar lo que sucede en el mundo exterior". 

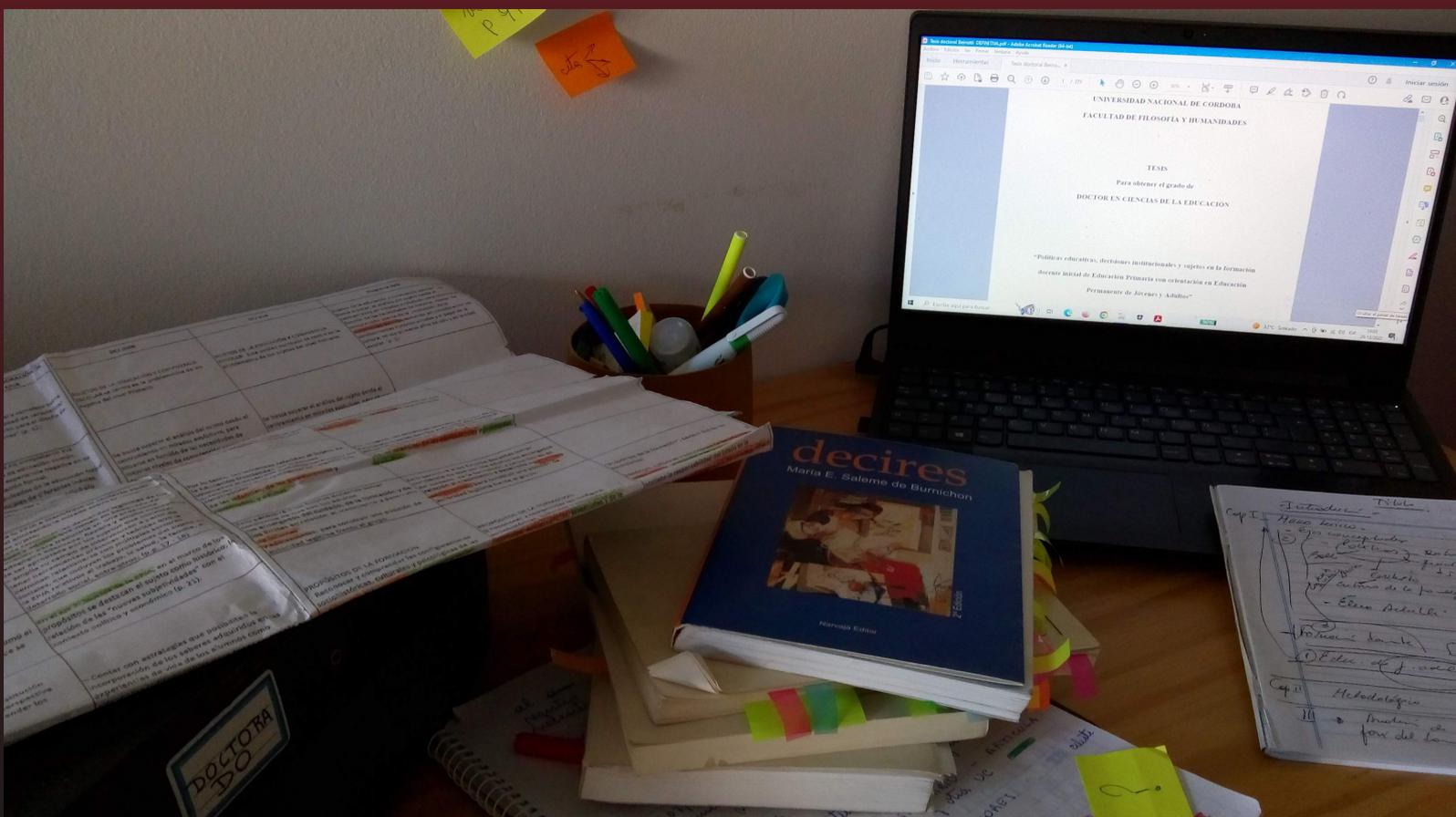
Referencias

- Achilli, E.** (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foley, D.** (2004). El indígena silencioso como una producción cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 11-28.
- Mead, M.** (1985). *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona: Paidós.
- Rockwell, E.** (2013). El trabajo docente hoy. Nuevas huellas, bardas y veredas. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L.** (1968). *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Vygotsky, L.** (1961). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wright Mills, G.** (1961). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H.** (2000). Conocimiento social y conflicto en América Latina. *Observatorio Social de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.



Investigar la formación docente inicial con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Un proceso posible



Investigar · Fotografía obtenida por la autora.

Gloria Edith Beinotti



Gloria Edith Beinotti

Doctora y licenciada en Ciencias de la Educación y maestra superior. Forma parte de equipos de investigación en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y en la Universidad Nacional de Chilecito (UNdeC), donde se abordan problemáticas referidas a las prácticas educativas y escolares con jóvenes y adultos. Docente en la UNdeC y en la UNC. Participa en acciones de extensión universitaria orientadas al acompañamiento y la formación de educadores y alfabetizadores de jóvenes y adultos.

Contacto: gloriabeinotti@gmail.com

Investigar la formación docente inicial con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Un proceso posible

Research on initial teacher training with a focus on continuing education for youth and adults:
A Feasible Process

Gloria Edith Beinotti

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2022
Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2022

RESUMEN

Este artículo se centra en el análisis de un proceso de investigación en el marco de una tesis doctoral sobre la formación docente inicial (FDI) con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA).¹ El objetivo principal fue el estudio de las propuestas de formación docente inicial para el Profesorado de Educación Primaria entre los años 2006 y 2015 en Córdoba.

El trabajo da cuenta de la manera en que el entramado de trayectorias laborales, formativas, de investigación y extensión universitaria posibilitó la construcción del problema de investigación, y presenta las decisiones teóricas y metodológicas iniciales y las que se tomaron luego en el desarrollo: enfoque etnográfico, recortes temporales, trabajo de campo y complejidad del proceso analítico. Además, avanza sobre los hallazgos de la investigación, entre los que se destacan: el lugar visible y propio de la EPJA y la formación docente en las leyes educativas vigentes, los procesos de paralelismo y desplazamiento de la formación orientada (FO) en EPJA, la construcción institucional de una propuesta formativa articuladora y las diferentes miradas de las estudiantes en formación en torno a las escuelas y los sujetos de la EPJA.

Finalmente, el artículo presenta los conocimientos construidos en y sobre el proceso investigativo: la relación entre los desarrollos conceptuales, las decisiones metodológicas y los hallazgos de la investigación; la construcción de un posicionamiento teórico; la importancia de la rigurosidad y la sistematicidad en el análisis; la multiplicidad de sujetos que formaron parte del trabajo y los recaudos éticos que ello implicó.

palabras clave

investigación · formación docente inicial · educación de jóvenes y adultos

¹ Políticas educativas, decisiones institucionales y sujetos en la FDI en Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Dirigida por la Dra. María del Carmen Lorenzatti y defendida el día 13 de diciembre de 2021.

ABSTRACT

This paper analyses a research process as part of a doctoral thesis on initial teacher training (FDI) with a focus on Continuing Education for Youth and Adults (EPJA). The main purpose was to study the initial teacher training proposals for a Primary Education degree course between 2006 and 2015 in Córdoba, Argentina.

The study shows how the interweaving of working, training, research and university outreach paths enabled the construction of the research problem, and presents the different theoretical and methodological decisions that originally framed the study and those that were taken throughout its development: ethnographic approach, time frames, fieldwork, and complexity of the analytical process.

In addition, the research findings are described, among which the following stand out: the visible and specific role of EPJA and teacher training in current educational regulations, the processes of parallelism and movement of EPJA-oriented training, the institutional construction of a training proposal, and the different perspectives of students in training regarding schools and the subjects of EPJA.

Finally, knowledge acquired in and about the research process is presented: the relationship between conceptual constructions; methodological decisions and research findings; the development of a theoretical stance; the importance of accuracy and systematicity in the analysis; the multiplicity of subjects that took part in the study; and the ethical precautions that the latter implied.

keywords

research · initial teacher training · youth and adult education

Introducción

Investigar la formación docente inicial (FDI) con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) fue, como toda investigación, una tarea ardua y compleja. Implicó previsiones, planificaciones y, a su vez, la toma de decisiones a partir de lo que surgía en el transcurso del trabajo. Se trató de un proceso desarrollado en el marco de trayectorias y preocupaciones propias y como parte de un equipo, por ello, las reflexiones que se presentan en este artículo son algunas de las posibles que hacen a un proceso de investigación.

En un primer apartado, abordo la construcción del problema de investigación. A continuación, expongo las decisiones teóricas y metodológicas.² Finalmente, presento los conocimientos construidos sobre la FDI orientada en EPJA y sobre el propio proceso investigativo.

² En el presente artículo, se presentan las decisiones que tomamos conjuntamente con la directora de la tesis doctoral y otras que tomé individualmente. Por ello, algunas se encuentran expresadas en plural y otras en singular.



La construcción del problema de investigación: muchos caminos y un punto de encuentro

La construcción del problema de investigación estuvo entramada con mi trayectoria formativa, académica, laboral, de investigación y de extensión universitaria.

El interés por el campo de la EPJA (el qué) y la forma de entender la investigación (el cómo) surgen durante mi formación de grado. Diversos momentos abonaron este interés. El primer paso fue la realización de un "ejercicio de investigación" (Achilli, 2005, p. 13) en el marco del Seminario de Práctica de la Investigación Educativa. El tema se centró en el uso de material escrito en la educación de jóvenes y adultos: cómo ingresaba este material y cómo se usaba fueron ejes centrales e interpelantes. A través de ese trabajo, me acerqué a la cotidianeidad áulica de una escuela primaria de jóvenes y adultos. Reflexionar sobre la presencia de los jóvenes en estas escuelas y las prácticas de enseñanza desarrolladas habilitó, inicialmente, a pensar en una tríada que me preocupa y ocupa hasta la actualidad: prácticas de enseñanza, cultura escrita y sujetos jóvenes y adultos.

Años después, profundicé en el tema de las prácticas de oralidad y escritura en una escuela primaria de jóvenes y adultos al realizar el trabajo final de licenciatura,³ el cual fue desafiante por el acercamiento a la escritura académica.

Paralelamente, integraba un equipo de investigación y desarrollaba actividades de extensión universitaria. La participación en el

equipo de investigación⁴ fue y sigue siendo clave, ya que posibilita aprender "a investigar 'investigando'" (Achilli, 2005, p. 12). Cada trabajo propuesto, las reuniones de equipo y los debates potencian mi formación. No solo es necesario estudiar textos que abordan lo metodológico, es necesario "hacer" y pensar sobre ese hacer.

Las actividades de extensión universitaria en las que participé y participo están centradas en procesos de acompañamiento a docentes y educadores⁵ de jóvenes y adultos. Dichas actividades me permitieron conocer otras aulas, escuelas, sujetos y otros espacios no escolares donde se enseña.

Todo ello me llevó a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en la Educación de Jóvenes y Adultos y en la formación de los y las docentes.

Específicamente, la preocupación por la FDI con orientación en EPJA surgió al compartir espacios formativos⁶ y de investigación⁷ con autoridades y formadores que desarrolla-

³ Beinotti, G. y Frasson, M. (2007). *Oralidad y escritura en las aulas de adultos*. Trabajo final de licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

⁴ Equipo de investigación dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti.

⁵ El término "educadores" abarca a aquellas personas que, sin ser docentes titulados, desarrollan tareas educativas en diferentes espacios barriales y comunitarios.

⁶ Jornada de Formación para profesores de los Institutos de Formación Docente a cargo de espacios curriculares correspondientes a la orientación Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Coordinada por la Dra. María del Carmen Lorenzatti y coorganizada por el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, la cátedra Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos de la Escuela de Ciencias de la Educación y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Julio de 2012.

⁷ Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM). Red Universidad Nacional de Córdoba. Marzo de 2014 a noviembre de 2015. Resolución N.º 42 de 2015. Prosecretaría de Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Córdoba.

ban experiencias en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) a nivel provincial y en otros países integrantes del Mercosur.

A su vez, mi trabajo como profesora asistente en la cátedra Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos involucra el estudio sostenido sobre las temáticas del campo de la EPJA y de la formación de futuros licenciados en Ciencias de la Educación.

Estos diversos recorridos confluyeron en la formulación de la pregunta principal del proyecto de tesis doctoral:⁸ ¿cuáles son y cómo se construyen las propuestas de formación docente inicial para el Profesorado de Educación Primaria para la modalidad de la EPJA, desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional hasta la actualidad, en Córdoba?

“...¿cuáles son y cómo se construyen las propuestas de formación docente inicial para el Profesorado de Educación Primaria para la modalidad de la EPJA...?”

A partir de esa pregunta principal, se desglosaron otras, que en ese momento estuvieron relacionadas con las decisiones que permitieron la construcción del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria (DCPEP), los contenidos prescriptos en relación con los sujetos de la EPJA, la mirada del sujeto joven y adulto que se construye en la FDI y la formación para la enseñanza en la modalidad.⁹ Así, el problema de investigación

⁸ El proyecto de tesis presentado al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba) se tituló: “La formación docente inicial de maestros de nivel primario de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y sujetos”.

⁹ Las preguntas formuladas en el proyecto de investigación

se construyó en el entretendido de mis trayectorias, intereses y condiciones de posibilidad. No fue un proceso lineal, realicé múltiples escrituras y revisiones para definirlo y acotarlo.

Decisiones teóricas y metodológicas

Luego de la formulación del proyecto de investigación, llevé adelante el proceso investigativo, que implicó decisiones teóricas y metodológicas. Algunas previstas inicialmente y otras que emergieron en el transcurrir del hacer investigativo. A continuación, desarrollaré las decisiones en torno al marco teórico, a la recolección de información y al proceso de análisis.

Decisiones teóricas: conceptos claves que sustentaron la investigación

El marco teórico que sustentó esta investigación demandó el estudio de diversos referentes conceptuales, tanto del campo de la EDJA como de la FDI. Esta variedad de posicionamientos teóricos y de contextos de producción exigió la construcción de una “direccionalidad teórica” (Achilli, 2005, p. 51).

fueron las siguientes: 1. En relación con la Orientación Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, ¿cómo se decidieron o construyeron los lineamientos curriculares en la provincia de Córdoba y su relación con los nacionales? Es decir, ¿cómo se establecen y deciden la implementación y los contenidos a enseñar de los espacios de definición institucional? 2. En la mirada específica de los espacios curriculares, ¿qué se enseña en ellos? ¿Cuáles son los contenidos que se proponen y se desarrollan en los institutos estudiados? ¿Qué se enseña sobre la heterogeneidad de los sujetos jóvenes y adultos destinatarios de la EPJA? ¿Qué se enseña sobre los saberes que los jóvenes y adultos han construido en sus experiencias escolares, laborales y sociales? 3. ¿Cuál es la mirada del sujeto joven y adulto destinatario de la EPJA que se construye en el trayecto de la formación inicial? 4. ¿Cómo se enseña a los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria a desarrollar una propuesta educativa para la modalidad de la EPJA? 5. ¿Cuáles son las trayectorias de formación y laborales de los profesores a cargo de los diferentes seminarios de la orientación en EPJA? (Beinotti, 2013, p. 14).



La educación de jóvenes y adultos fue entendida como un campo complejo (Campero Cuenca, 2015) y heterogéneo (Brusilovsky, 2006 y Rodríguez, 2009), el cual comprende una diversidad de prácticas, de problemáticas y de sujetos.

En relación con el campo de la formación docente, tres desarrollos teóricos fueron claves. Por un lado, el de formación docente como “determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (Achilli, 2006, pp. 22-23). Por otro lado, los desarrollos de Davini (2002, 2015) sobre la FDI como aquella que se desarrolla en el marco de una institución, que cuenta con prescripciones curriculares propias y otorga un título que habilita a ejercer el trabajo docente. Y por último, las tensiones explicitadas por la misma autora para una pedagogía de la formación,¹⁰ que si bien fueron pensadas para la FDI en general, me permitieron construir nuevas tensiones que hacen a la FDI específica en EPJA.

En relación con el análisis de las políticas en la FDI en EPJA, se recuperaron los aportes de Ball (en Miranda, 2011). Desde una perspectiva crítica, se conceptualizaron como “sistemas de valores y de significados polisémicos, elusivos e inestables, que atribuyen primacía a ciertas acciones o comportamientos” (p. 105) y que se desarrollan en diferentes contextos: de influencia, de producción del texto político y de la práctica, de los resultados y de la estrategia política.

Desde la perspectiva socioantropológica, las instituciones fueron comprendidas en el marco de su singularidad e historicidad (Rockwell, 2018). En este sentido, las escuelas

fueron consideradas instituciones en las que se encuentran las políticas educativas y las “clases subalternas” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 71), en las que se ponen en juego las prioridades tanto de las políticas educativas como las de cada escuela y de los sujetos que las conforman.

Los sujetos, por su parte, fueron considerados como activos e históricos que se apropiaban de los diferentes recursos y construyen sentidos en el marco de determinadas condiciones (Achilli, 2005 y 2009; Ezpeleta, 1992; Montesinos y Shoo, 2013; Rockwell, 2018). Entender a los sujetos de esta manera orientó la reconstrucción de las miradas de las estudiantes sobre las escuelas y los jóvenes y adultos.

Las nociones de políticas, instituciones y sujetos estuvieron anudadas por el concepto de apropiación: la “relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos” (Rockwell, 1987, pp. 30-31). Este concepto permitió profundizar en los procesos de apropiación de los marcos regulatorios sobre la FDI con orientación en EPJA por parte de las autoridades y docentes del ISFD.

Decisiones metodológicas: lo previsto y los cambios en el proceso

Las decisiones metodológicas estuvieron presentes desde un primer momento en el proyecto de tesis. Sin embargo, fue necesario redefinir y precisar algunas de ellas.

La totalidad del proceso se orientó y desarrolló desde un enfoque etnográfico y “relacional” (Achilli, 2005, 2009). El motivo de esta decisión fue, como su nombre lo indica, poner en relación las tres dimensiones que conformaban el problema de investigación: la política, la institucional y la de los sujetos. Primó la búsqueda de articulación entre el enfoque metodológico y el posicionamiento teórico.

¹⁰ Davini (1995) explicita las siguientes tensiones: entre las teorías y la práctica; lo objetivo y lo subjetivo; entre el pensamiento y la acción; el individuo y el grupo; la reflexión y la buena receta; y entre los docentes y los estudiantes como adultos y trabajadores.

En un primer momento, definimos que el campo empírico estaría constituido por dos Profesorados de Educación Primaria con orientación en EPJA. Esto fue revisado y evaluado en función de la complejidad e intensidad del trabajo a realizar, y finalmente decidimos, conjuntamente con la directora de la tesis, realizar el trabajo de campo en un solo instituto de formación. Así, realicé un estudio de caso (Geertz, 2003), centrándome en cómo se relacionaban las tres dimensiones en el proceso de construcción de una propuesta de FDI con orientación en EPJA, y no en “ese” instituto de formación.

Otra decisión fue la delimitación temporal del trabajo de campo. Desde el proyecto de investigación, estaba claro el inicio, pero no así el punto de cierre. El inicio sería la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26206, ya que, desde lo prescripto en dicha ley, la EPJA es una de las ocho modalidades del sistema educativo.¹¹ El punto de cierre lo decidimos en el transcurso del trabajo de campo. El 2015 fue un año bisagra para pensar la FDI con orientación en EPJA a nivel provincial, ya que desde la DGES se informó a través del Memorándum 01/2015 que los dos seminarios “dispuestos como unidades de definición institucional en el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria”, de 64 horas, serían destinados al dictado del Trayecto de Lengua Extranjera: Inglés. Esta asignación de dos de las unidades de definición institucional a la enseñanza de Inglés implicó que solo se continuara con el dictado de la mitad de los espacios correspondientes a la formación orientada (FO). Para la orientación en EPJA, se sostuvieron el seminario “La enseñanza en la EPJA” y el espacio “Trabajo de Campo y Práctica Docente”, ambos con una carga horaria de 128 horas.

¹¹ Las otras modalidades del sistema educativo establecidas en el art. 17 de la LEN son: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

De esta manera, logré construir, a través de diversas decisiones, una “delimitación espacial, (y) temporal” (Achilli, 2005, p. 54). Se acotó y delimitó el referente empírico.

Diversas características del ISFD hicieron a su elección: tenía una trayectoria formativa en relación con la educación de jóvenes y adultos; como institución, había optado por la orientación en EPJA para el Profesorado de Educación Primaria; y se encontraba desarrollando la totalidad de los espacios de definición institucional en dicha orientación. Estas características entraban en relación con el interrogante central de la investigación y permitieron “encontrar un lugar que corresponda a las preguntas de investigación” (Rockwell, 2009, p. 53).

Es imprescindible destacar otra cuestión que abonó a la elección del ISFD: las autoridades de la institución permitieron el acceso y habilitaron la realización del trabajo de campo. No hubiera sido posible realizar el trabajo sin su autorización, predisposición y generosidad para con mi trabajo y la producción de conocimientos en relación con la FDI orientada en EPJA.

Las estrategias de recolección de información. Decidir en el propio proceso

En el marco del trabajo de campo, llevé adelante un análisis de una diversidad de documentos, entrevistas y observaciones de clase y de una reunión de profesores de los espacios de definición institucional (Seminario I: Problemáticas de la Educación de Jóvenes y Adultos; Seminario II: La enseñanza en la EPJA, Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos y Trabajo de Campo y Práctica Docente).

En una primera instancia, el corpus documental estuvo integrado por leyes (nacionales y provinciales), resoluciones (del Consejo



Federal de Educación, del Ministerio de Educación de Nación y de la Provincia de Córdoba), memorándums de diferentes direcciones de nivel provinciales, diseños y propuestas curriculares. A medida que realizaba el análisis, surgían nuevos nudos problemáticos, por lo que fue necesario ampliar este corpus con la incorporación de las propuestas curriculares para el nivel primario (la vigente y la anterior), la Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario – EPJA, y documentos sobre el Postítulo de Alfabetización en Lengua Inglesa y el Programa de Jornada Extendida.

El análisis documental requirió poner en relación políticas educativas para diversos niveles, tener en cuenta sus contextos de producción, a quiénes estaban dirigidas, sus propósitos, entre otros puntos. Por ejemplo, para analizar las dos versiones del DCPEP, con el propósito de identificar continuidades y cambios, construí cuadros comparativos y en ocasiones realicé la lectura de ambos en formato papel, colocando las páginas de cada versión una al lado de la otra para identificar las sutiles diferencias entre ambas.

“El análisis documental requirió poner en relación políticas educativas para diversos niveles, tener en cuenta sus contextos de producción, a quiénes estaban dirigidas, sus propósitos, entre otros puntos.”

En cuanto a las observaciones de clase, estaba previsto observar y registrar las clases de los cuatros espacios de la orientación en EPJA,¹² pero a medida que realizaba el análisis del DCPEP, decidimos que sería potente realizar observaciones de clases de dos unidades curriculares (UC) de la formación común (FC),¹³ ya que consideramos que algunos de los contenidos propuestos se relacionarían con el campo de la EPJA y la formación de los futuros docentes. Estas nuevas observaciones, conjuntamente con el análisis de las prescripciones curriculares, contextualizaron las miradas de las estudiantes en formación sobre las escuelas y los sujetos de la EPJA.

Todas fueron “observaciones participantes”; como sostiene Achilli (2005), no es posible separar “observar” y “participar” en búsqueda de neutralidad por parte del investigador. Fue imposible pasar desapercibida o hacerme invisible: estaba en el aula del profesorado, escuchando, tomando notas, aunque procuraba no intervenir en el desarrollo de las clases.

Otra estrategia de recolección de información fueron las entrevistas “antropológicas o etnográficas (...) también llamadas informales” (Guber, 2004, p. 203). Realicé entrevistas a una autoridad del Instituto Nacional de Formación Docente, a la ex directora y a la directora del ISFD, y a estudiantes de segundo, tercero y cuarto año del profesorado. Todas fueron consensuadas y con “permiso explícito” (Rockwell, 2009, p. 53). A cada entrevistada le expliqué los motivos y propósitos, solicité autorización para grabar, aseguré su anonimato y aclaré que algunos párrafos podrían ser integrados a la tesis.

¹² Seminario I: Problemáticas de la Educación de Jóvenes y Adultos (primer año), Seminario II: La enseñanza en la EPJA (segundo año), Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos (tercer año), y Trabajo de campo y Práctica Docente (cuarto año).

¹³ Problemáticas Socioantropológicas en Educación (FC, primer año) y Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar (FC, segundo año).

Una decisión que considero central fue ofrecerles a las estudiantes una transcripción de la entrevista. Una de las estudiantes solicitó la copia para leerla y se entabló una nueva entrevista que abrió a nuevas categorías de análisis.

Para todos los casos, preparé un guion de entrevistas. Puntualmente, el de las entrevistas a las futuras docentes constaba de preguntas comunes (edad, trayectoria de formación, intereses como futura docente, el proceso formativo específico para la EPJA) y otras diferenciadas según el año de cursado (para las estudiantes de segundo y tercer año, las preguntas referían a la observación y el registro que realizaban en una escuela primaria de la modalidad EPJA; y para las de cuarto año, las preguntas se centraron en la intervención educativa que planificaron y desarrollaron con jóvenes y adultos). Estas especificidades emergieron a medida que desarrollaba el trabajo de campo, ya que era fundamental ahondar en los sentidos que construían las estudiantes en el marco de la propuesta formativa construida por el ISFD.

Con las estudiantes fue necesario crear un clima de confianza que diferenciara la entrevista de un examen, para evitar que se sintieran evaluadas en sus respuestas.

El proceso de análisis: categorías y complejidades

El proceso de análisis se desarrolló a partir de tres categorías analíticas: "lugar en el mapa", apropiación y significados construidos.

La primera categoría fue transversal al análisis del corpus documental y permitió analizar las posiciones de la EPJA y de la FD en las diferentes normativas vigentes y en las dos versiones del DCPEP. Las definiciones de dos autores fueron centrales para la construcción de esta categoría. Por un lado, De Certeau

(2000), quien entiende que un mapa posee el modelo: "Al lado de la cocina, está la recámara de las niñas" (p. 131). El "lugar" es "el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia, es una configuración instantánea de posiciones" (p. 129). Por otro lado, Davini (1998), quien conceptualiza a un plan de estudio como aquel que "organiza y regula el proceso de formación, define los límites del conocimiento a transmitir, considerado para el desempeño del rol. Expresan, así, 'mapas de saber'" (p. 13).

La segunda categoría, referida a la apropiación, permitió analizar los diferentes procesos que desarrollaron las autoridades y las formadoras del instituto.

La tercera categoría hace referencia a los significados que construyeron las estudiantes a lo largo del proceso formativo desarrollado en el marco del profesorado en torno a las escuelas y los sujetos de la EPJA. Una decisión fue denominar estos significados como "miradas" de las estudiantes.

El análisis presentó, por lo menos, dos complejidades. Por un lado, mientras realizaba el análisis de las normativas, se producían modificaciones importantes para la FDI, sobre todo en la jurisdicción provincial, en referencia a los espacios de definición institucional. Fue necesario estar atenta permanentemente a las resoluciones ministeriales, a los diversos memorándums que se emitían desde la DGES y a los cambios que se producían. Por otro lado, el análisis de las miradas de las estudiantes revistió complejidad porque en ellas se ponían en juego las tres dimensiones constitutivas del problema de investigación y se entramaban varias miradas: mi propia mirada como investigadora analizando las palabras de las estudiantes, y a su vez, la de las estudiantes reflexionando sobre los sujetos jóvenes y adultos. Esto requirió de un profundo respeto por cada una de las palabras de las estudiantes, una debida



atención para no fragmentar sus expresiones y un profundo cuidado en mis interpretaciones.

Conocimientos construidos sobre la FDI con orientación en EPJA

Esta investigación posibilitó la construcción de nuevos conocimientos relacionados con las preguntas de investigación, a partir del posicionamiento teórico y metodológico asumido.

El primero de los hallazgos concierne a los textos de la política educativa: a partir de la LEN, tanto la EPJA como la FD tienen un lugar visible y propio. Sin embargo, la FDI con orientación en EPJA, a partir de lo que establecen los Lineamientos Curriculares Nacionales para la FDI, tiene un lugar de complementariedad que tensiona ese lugar visible. A su vez, a nivel jurisdiccional, se constituyen dos procesos en relación con la FDI orientada. Uno, que denomino de "paralelismo" entre la FC y la FO, constituida por los espacios de definición institucional, que da cuenta de una manera de entender la relación entre lo heterogéneo y lo "común" en la FDI. El otro proceso que se configura a nivel provincial en torno a la FDI y la EPJA es el de "desplazamiento" de FDI orientada a partir de la aprobación de la segunda versión del DCPEP y del desarrollo del Programa de Jornada Extendida. Este programa, si bien estaba dirigido a las escuelas de nivel primario de niños y niñas, implicará una reconfiguración de la FDI. Así, la EPJA tiene un lugar cambiante en el "mapa de saber" (Davini) de la FDI para docentes de Educación Primaria.

El segundo hallazgo consiste en la construcción de una propuesta formativa articuladora al interior del ISFD. Dos aspectos centrales son la observación y el registro de clases en una escuela primaria de la EPJA, y la realización de una "intervención educativa"

en segundo y cuarto año del profesorado, respectivamente. Los sujetos que conformaban la institución formadora se apropiaron selectivamente del DCPEP y de las normativas vigentes, realizando transformaciones a partir de ellas (Rockwell, 2005). Esta propuesta entró tiempos, trayectorias laborales y formativas de las autoridades y docentes, condiciones de posibilidad y una multiplicidad de conocimientos. Entre los conocimientos puestos en juego, se destacan: aquellos de los y las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, los del proceso de formación, los de las propias dinámicas institucionales y los del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos.

“Los sujetos que conformaban la institución formadora se apropiaron selectivamente del DCPEP y de las normativas vigentes, realizando transformaciones a partir de ellas.”

El tercer hallazgo refiere a los significados construidos por las estudiantes del profesorado, y hace hincapié en aquello que las sorprende en relación con la escuela y los sujetos de la modalidad EPJA. Estas "sorpresas", aquello que les "llama la atención" está estrechamente relacionado con algunos desconocimientos que tenían las estudiantes sobre la EPJA al llegar al profesorado.

La escuela primaria para jóvenes y adultos las sorprende en varios puntos: la dinámica cotidiana, la organización de los tiempos y espacios, la matrícula, entre otros aspectos. Estas escuelas se significan como diferentes. Esta diferencia se origina en la comparación de la escuela de la EPJA con "la" escuela primaria

para niños y niñas, la que se constituye en un modelo para pensar y entender a otras escuelas, por ejemplo, la de jóvenes y adultos.

También les sorprenden las características de los sujetos de la EPJA: la edad, sus trabajos, la asistencia irregular y los motivos para asistir a la escuela. En definitiva, les sorprende la heterogeneidad de sujetos de la EPJA.

Pero fundamentalmente les sorprenden los conocimientos de los sujetos jóvenes y adultos, tanto los que construyeron como la ausencia de alguno de ellos.

En relación con los conocimientos cotidianos de los jóvenes y adultos, estas sorpresas son diferentes a lo largo del profesorado. En un primer momento, cuando realizan observaciones en una escuela de la modalidad, en segundo año, les sorprende que los sujetos no sepan determinados contenidos escolares. Sin embargo, en tercer año, cuando ponen en juego diversos contenidos tanto de la FC como de la FO, les sorprende que los jóvenes y adultos aprendan, construyan conocimientos, en el espacio escolar. Una nueva sorpresa emerge cuando deben realizar una intervención educativa en el último año del profesorado. En esta instancia, las futuras docentes se ven interpeladas por los conocimientos cotidianos construidos por los sujetos en otros espacios de participación social, fuera de la escuela. Reconocen que los sujetos saben y “mucho”, y este reconocimiento se constituye en un desafío para la enseñanza con jóvenes y adultos.

Las miradas de las estudiantes en relación con la escuela, los sujetos y sus conocimientos no permanecen estáticas, se conforman y varían a lo largo del profesorado. En ellas, se entraman los contenidos sugeridos por el DCPEP, la propuesta institucional y los supuestos de las estudiantes. Los contenidos sugeridos curricularmente “no alcanzan” para apropiarse de la complejidad de la modalidad EPJA; “se atan” a partir de la propuesta insti-

tucional que posibilita conocer una escuela y los sujetos de la EPJA. Los supuestos de las estudiantes giran en torno a los conocimientos que deberíamos tener los adultos (por el solo hecho de ser adultos) y a cómo debería ser “la” escuela (graduada, homogénea y que posibilite la enseñanza simultánea).

En el proceso formativo, se produce un cambio en las miradas de las estudiantes, de un sujeto que no sabe a un sujeto con posibilidades de construir conocimiento en el espacio escolar.

Estas “sorpresas” posibilitan la construcción de conocimientos por parte de las futuras docentes sobre la diversidad de escuelas, la heterogeneidad de los sujetos de la educación, puntualmente los de la EPJA, y la complejidad de la enseñanza, fundamentalmente con jóvenes y adultos, dada su especificidad.

“Estas “sorpresas” posibilitan la construcción de conocimientos por parte de las futuras docentes sobre la diversidad de escuelas, la heterogeneidad de los sujetos de la educación, puntualmente los de la EPJA, y la complejidad de la enseñanza, fundamentalmente con jóvenes y adultos, dada su especificidad.”



Conocimientos construidos sobre este hacer investigativo

En el desarrollo de este proceso investigativo construí nuevos conocimientos sobre la FDI con orientación en EPJA y sobre el proceso de investigación.

La objetivación de estos conocimientos se dio en el marco del desarrollo de la investigación, pero también al terminarlo. Volver a leer la versión final de la tesis, las diferentes aproximaciones a aquella escritura final, el cuaderno de trabajo de campo y las entrevistas me permitió pensar en las potencialidades de los referentes conceptuales, del enfoque metodológico, y cómo se conjugan en los hallazgos. En definitiva, aprendí sobre la investigación en el momento en que la estuve realizando y una vez finalizada, al volver sobre los caminos realizados.

En relación con los referentes conceptuales, destaco la construcción de dos conocimientos. Por un lado, el reconocimiento de su lugar fundante en la totalidad del proceso investigación, y por otro lado, la necesidad de posicionarme teóricamente, construir lo que Achilli (2005) denomina "direccionalidad teórica" (p. 51), imprescindible para evitar incoherencias al interior de la investigación. Esta dirección no estuvo dada de antemano, se construye y reconstruye. Por ejemplo, la definición de la FD como proceso me permitió entender que este no se configura solo en el transcurso de los años del profesorado; lo que me llevó a nuevos estudios, como los que refieren a las biografías escolares (Davini, 1995; Allud, 2003), que no estaban incluidos en el proyecto de investigación. A su vez, la conceptualización de las instituciones como históricas me llevó a recuperar lo realizado por las autoridades y los formadores del ISFD en el campo de la EPJA antes de la entrada en vigencia de la primera versión del DCPEP, en el año 2009.

El análisis de la información recopilada en el trabajo de campo requirió de la ampliación del marco teórico para entender la cotidianidad áulica del profesorado y los significados construidos por los sujetos. Al igual que las estudiantes del profesorado, algunos conceptos se "ataron" al encontrarme con un espacio formativo.

De lo anterior, se desprende otro conocimiento construido: el marco teórico, el enfoque de investigación, el trabajo de campo no son compartimientos estancos, se relacionan estrechamente. Si bien había estudiado a diversas referentes de la investigación educativa que dan cuenta de esta relación (Achilli, 2005, 2009; Rockwell, 1987, 2009; Guber, 2004), el hacer la investigación posibilitó su apropiación.

Conceptualizar a la FD como proceso trajo una estancia prolongada en el ISFD, aunque discontinua, entre los años 2014 y 2016, que habilitó reconstruir las transformaciones de las miradas de las estudiantes sobre los sujetos de la EPJA y sus conocimientos. Dar cuenta de los cambios en las miradas de las estudiantes me enseñó que la FDI debe priorizar la construcción de conocimientos de los sujetos de la formación y no solo la transmisión de contenidos.

Abordar las diferentes dimensiones de la FDI con orientación en EPJA –política, institucional y de los sujetos– significó un trabajo arduo que permitió demostrar que la FDI orientada "es proceso multidimensional, paulatino y en permanente construcción" (Beinotti, 2021, p. 245).

Comprender a los sujetos como históricos hizo que me reconociera a mí misma también como un sujeto histórico, con trayectorias laborales, formativas, académicas, que

jugaron de diferentes maneras. En ciertas ocasiones, surgían prejuicios atados a mi trayectoria laboral, y fue imprescindible producir una primera “ruptura” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008) para potenciar el trabajo analítico. Pero también, y al mismo tiempo, mis conocimientos y prácticas en el campo de la EPJA permitieron interpelar y profundizar los análisis de las entrevistas de las estudiantes y la complejidad de las decisiones abordadas por la institución formadora. Entonces, la investigación está estrechamente relacionada con nuestra propia historia, nuestras inquietudes, prácticas y conocimientos.

En cuanto a lo metodológico, el análisis del corpus documental mostró la necesidad de sistematizar el proceso analítico. Este no podía ser aleatorio ni azaroso. Investigar la FD requiere rigurosidad y sistematización: analizar fechas, motivos y propósitos de la normativa, cambios sutiles entre las versiones del DCPEP, entre otros puntos relevantes.

Esta investigación fue un proceso que exigió tiempos: para definir el proyecto, estudiar, hacer el trabajo de campo, analizar y escribir. Tiempos no lineales, sino entrecruzados. Tiempos de espera y de “maduración” de una idea, que no podía apresurar.

Nuevos conocimientos surgieron en el proceso de escritura académica. Encontrar la palabra propia que diera cuenta de los hallazgos fue un proceso costoso, que se visibilizó al finalizar la tesis. El encuentro con mi posibilidad de autoría entrañó una nueva “ruptura” con el miedo a “decir” en el ámbito académico. La escritura, tanto del proyecto como de la tesis, no fue espontánea, necesitó de muchas reescrituras y fue posible gracias al acompañamiento cercano y sostenido de mi directora.

Finalmente, aprendí que la investigación en educación desde un enfoque etnográfico no es un trabajo individual, ni solitario. Es un proceso que involucra a otros sujetos: autori-

dades, formadores y estudiantes, directora de tesis, compañeros del equipo de investigación, quienes tuvieron un lugar preponderante. Implica el encuentro de muchos sujetos que, por un lado, habilitan generosamente la posibilidad de investigar, y por otro lado, requieren de resguardos éticos y de cuidado.

Un encuentro con otros a partir de una preocupación en común: la formación de maestros de jóvenes y adultos para posibilitar el derecho a la educación. 



Referencias

- Achilli, E.** (2009). *Escuela, Familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde.
- Achilli, E.** (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Achilli, E.** (2006). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde.
- Alliud, A.** (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Beinotti, G.** (2021). *Políticas educativas, decisiones institucionales y sujetos en la formación docente inicial de Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Beinotti, G.** (2013). *La formación docente inicial de maestros de nivel primario de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y sujetos*. (Proyecto de tesis doctoral). Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C.** (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E.** (2006). *Educación escolar de adultos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Campero Cuenca, C.** (septiembre-diciembre 2015). Y ahora ¿dónde estamos? Una aproximación a la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. *Decisio*, (42), 3-11.
- Davini, M. C.** (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. et al.** (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- De Certeau, M.** (2000). *La invención de lo cotidiano: 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Davini, M. C.** (1998). *El currículum de formación del magisterio: Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Edelstein, G., Aguiar, L. et al.** (2004). *Formación docente y reforma: un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E.** (julio-septiembre 1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37), 70-80.
- Ezpeleta, J.** (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII, (42).
- Geertz, C.** (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guber, R.** (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Miranda, E.** (2011). Una "caja de herramientas" para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). *Repensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

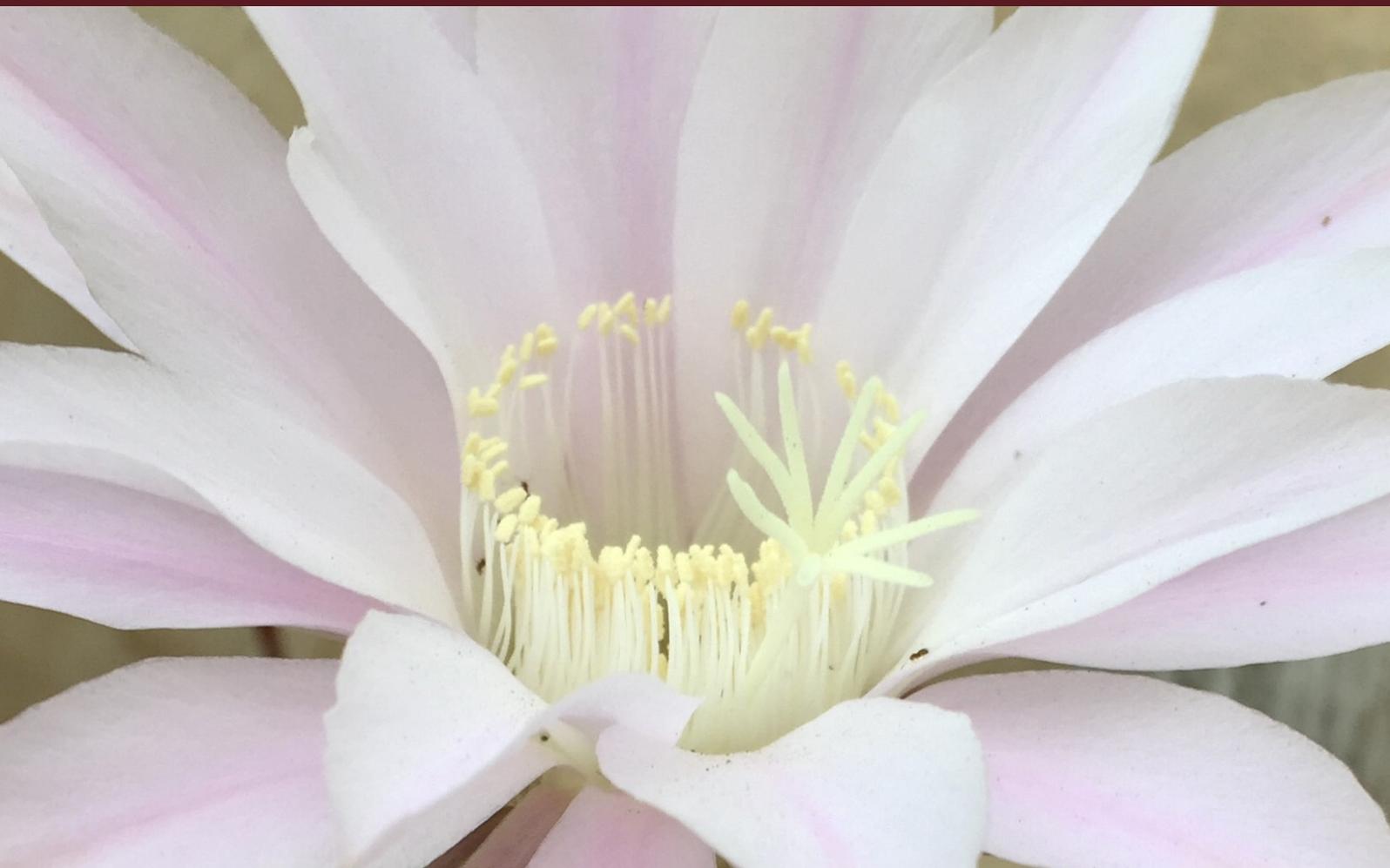


- Montesinos, M. P. y Schoo, S.** (2013). *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional*. Documentos de la DINIECE. Serie La Educación en Debate N.º 13.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/serie_en_debate_13_web.pdf
- Rockwell, E.** (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E.** (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E.** (2004-2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, (1), 28-38.
- Rockwell, E.** (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Mimeo.
- Rodríguez, L.** (marzo 2009). Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Efora*, (3), 62-84.



Formación docente y abordaje de la discapacidad

Aspectos para reflexionar sobre la base de un estudio situado en la Universidad Nacional de Río Cuarto



Fotografía obtenida por la autora

Silvia Castro



Silvia Castro

Profesora en Enseñanza Especial para Deficientes Mentales por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), licenciada en Psicopedagogía (UNRC), magíster en Educación y Universidad (UNRC). Profesora adjunta en cátedras de grado del profesorado y la licenciatura en Educación Especial y de la licenciatura en Psicopedagogía de la UNRC. Docente en Escuela Especial. Directora de programas y proyectos de investigación (Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC) y de proyectos de investigación científica y tecnológica orientados PICTO-REDES (Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación). En la actualidad, se encuentra abocada a los procesos inclusivos para estudiantes en situación de discapacidad.

Contacto: scastro@hum.unrc.edu.ar ; silycastro.sc@gmail.com

Formación docente y abordaje de la discapacidad

Aspectos para reflexionar sobre la base de un estudio situado en la Universidad Nacional de Río Cuarto

*Teacher training and addressing disability
Aspects to reflect on based on a study situated at the national university of Río Cuarto*

Silvia Castro

*Fecha de recepción: 17 de octubre de 2022
Fecha de aceptación: 17 de noviembre de 2022*

RESUMEN

Este artículo surge a partir del trabajo realizado en la tesis de maestría “Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados”. En este contexto académico, el presente trabajo escrito tiene por finalidad analizar las concepciones sobre la formación docente recibida en los recorridos académicos seguidos por estos estudiantes, a partir del surgimiento de datos en las evidencias recogidas. Recuperar el discurso que circula en los estudiantes entrevistados identificando sus argumentaciones e interpretando y comprendiendo desde la teoría estos posicionamientos es fundamental para pensar elementos que son problemas frecuentemente evidenciados y que, por tanto, se constituyen en “desafíos impostergables” a revisar en el trayecto de formación docente inicial.

palabras clave

formación docente • ausencia de abordaje a la discapacidad

ABSTRACT

This article arises from the work carried out in the Master's Thesis: "Towards an understanding of the conceptions about disability in students of the faculty of the National University of Río Cuarto. Construction of meanings". In this academic context, the purpose of this written work is to analyze the conceptions about the teacher training received in the academic paths followed by these students, based on the emergence of data in the evidence collected. Recovering the discourse that circulates in the interviewed students, identifying their arguments and interpreting and understanding these positions from theory, is essential to think about elements that, from their voices, are frequently evidenced problems and that, therefore, constitute "unpostponable challenges" to review in the course of initial teacher training.

keywords

teacher training · lack of approach to disability

Presentación del estudio

En el presente artículo, se pretende socializar algunos de los resultados de la investigación llevada adelante en el marco de una tesis de maestría.¹ En este estudio, se asumió un enfoque cualitativo de investigación para aprehender significados simbólicos y comprender concepciones (Guba y Lincoln, 1994) sobre discapacidad y sobre las personas en situación de discapacidad, por parte de estudiantes que cursaban sus etapas finales en distintos profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Debido a un quehacer

docente próximo, fue fundamental, además, reflexionar acerca de cómo contextualizar prácticas educativas que favorezcan procesos de inclusión.

En este contexto, y entendiendo la investigación como un proceso donde el investigador se acerca a una realidad social, local y específica, sumergiéndose cada vez más en la situacionalidad, fue necesario considerar en el estudio, a medida que se ahondaba en aquellas intencionalidades enunciadas, la valoración de la formación docente recibida en los recorridos académicos de los estudiantes, a partir del surgimiento de datos en las evidencias recogidas.

La mención a las características que asumió y asume el currículo, tanto en el plano formal como en el procesual, al recrear sus trayectorias personales situadas de forma-

¹ Maestría en Educación y Universidad, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Proyecto de tesis titulado "Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados", dirigido por la Prof. Marhild Cortese (Aprobado por la Secretaría de Posgrados y Cooperación Internacional de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Disposición N.º 467 con fecha 17/12/18).



ción académica profesional, fue para ellos una cuestión de trascendencia y autorreferencia permanente. Si bien el estudio planteaba la temática de forma general, casi tangencial (en el instrumento inicial utilizado para la recolección de datos –cuestionario abierto–), debido al profuso desarrollo de argumentos, planteos y cuestionamientos que al respecto narraron, se debieron abordar significativamente estos conceptos en las entrevistas en profundidad que posteriormente se llevaron adelante. Es decir, si bien el estudio de la formación docente no fue explícitamente considerado en los objetivos, posteriormente, se volvió prioritario por el caudal de información obtenido en los primeros acercamientos al campo.

Estas referencias expresadas por los actores llevaron a considerar su importancia para complementar la esencia de la investigación, para no desestimar datos que fueran relevantes en el estudio, dado que para pensar la inclusión educativa (uno de los objetivos específicos buscados por el estudio) se volvía prioritario reflexionar acerca de la formación docente que los estudiantes cuestionaban, observando las implicancias respecto de la valoración prospectiva que realizaban de su praxis en relación con personas en situación de discapacidad.

“...para pensar la inclusión educativa (uno de los objetivos específicos buscados por el estudio) se volvía prioritario reflexionar acerca de la formación docente que los estudiantes cuestionaban...”

Acerca de la modalidad investigativa

El escenario particular donde se llevó adelante esta investigación, en el contexto de la Universidad Nacional de Río Cuarto, lo constituyen específicamente aquellas facultades que tienen como opción la formación docente inicial de Profesorado, por lo que se trabajó con carreras de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, y de la Facultad de Ciencias Humanas.

Se realizó una “muestra según propósitos” (Patton en Maxwell, 1996) o “selección basada en criterios” (LeCompte y Priessle en Maxwell, 1996), con una totalidad de 23 (veintitrés) estudiantes pertenecientes a cinco carreras seleccionadas entre las dos facultades mencionadas, para responder a cuestionarios abiertos.² Luego, se realizó otro proceso de selección, contactando a un estudiante por carrera, es decir, 5 (cinco) en total, para realizar entrevistas en profundidad.

Los resultados de las preguntas abiertas de los cuestionarios fueron analizados cuidadosamente a los efectos de determinar “categorías” conceptuales y focalizar en los ejes temáticos centrales de las respuestas, para a partir de allí realizar entrevistas en profundidad. En esta ocasión, las preguntas buscaron descubrir las percepciones, los significados y las interpretaciones de los entrevistados sobre el tema en estudio, así como ahondar en ciertas tendencias observadas en el análisis de los cuestionarios, a partir de planteos que permitieran la profundización de dichas temáticas. El análisis de las respuestas fue realizado mediante el programa ATLAS.ti 8.

² Las carreras seleccionadas fueron: Facultad de Ciencias Humanas: Profesorado en Educación Inicial, Profesorado en Filosofía, Profesorado en Lengua y Literatura. Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales: Profesorado en Ciencias Biológicas, Profesorado en Ciencias de la Computación.

Consideramos importante plantear que el análisis y la interpretación de los datos no se realizó al final del proceso, sino que, dado que la investigación cualitativa implica una dinámica circular de trabajo, este análisis se llevó adelante con la información disponible a lo largo de todo el estudio.

Proceso recursivo de interpretación

Mediante un proceso de codificación y comparación sistemática y detallada, se destacaron ideas, opiniones y posicionamientos, lo que posibilitó la creación de conceptos que recuperaron el significado de la propia experiencia. Esto permitió, en consonancia con el planteo de Mayz Díaz (2009), establecer “categorías genéricas, macrocategorías o unidades temáticas” (p. 62), a partir de las cuales surgieron las subcategorías.

En la primera etapa del estudio, se construyeron las siguientes categorías genéricas o macrocategorías:

- a. Concepciones sobre discapacidad
- b. Concepciones sobre la persona en situación de discapacidad
- c. Concepciones sobre formación docente

Avanzado el estudio, en una segunda etapa y luego de realizar las entrevistas, con el objetivo de dar sentido al “universo de significaciones” de los entrevistados y a partir del análisis minucioso de sus testimonios, se establecieron, además de las tres categorías anteriores, otras dos macrocategorías complementarias:

- d. Inclusión-Exclusión
- e. Impostergables en formación docente

Posteriormente, se llevó adelante un proceso de “codificación axial selectiva” (p. 112), reagrupando los datos para establecer relaciones entre las diversas categorías y sus subcategorías, lo que permitió formar nuevas explicaciones sobre el objeto de estudio.

Relacionar categorías genéricas anteriores con las nuevas evidencias supone la presencia de nuevos conceptos que, si bien plantean aspectos que no habían sido explicitados hasta ahora, permiten comprender planteos ya realizados, avanzando hacia un nuevo desarrollo conceptual que en su interior contiene, abarca y al mismo tiempo supera lo ya dicho, en una condición reflexiva que amplía e integra conceptualmente los datos previos. Por ejemplo: la categoría genérica o macrocategoría E) Impostergables en formación docente, retoma lo ya planteado en la categoría C) Concepciones sobre formación docente.

Para finalizar este apartado, se presentan en la Tabla 1, de manera esquemática, todas las categorías y subcategorías construidas a lo largo de la investigación. Se utilizan diferentes niveles de cromaticidad en el color: las tonalidades más oscuras indican las categorías genéricas surgidas en los distintos procesos de recolección de los datos, los tonos intermedios refieren a las categorías específicas elaboradas en ambas instancias de recogida de información, y los tonos más claros señalan subcategorías encontradas en los datos iniciales aportados por las evidencias del cuestionario, las que luego se complementan con aquellas que surgen específicamente de las entrevistas y que en la tabla se representan sin color. En el presente escrito, solo se retoman las macrocategorías C) y E) con sus subcategorías, para su posterior desarrollo teórico.



CATEGORÍAS GENÉRICAS o MACROCATEGORÍAS							
A) CONCEPCIONES SOBRE DISCAPACIDAD		B) CONCEPCIONES SOBRE LA PERSONA EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD		C) CONCEPCIONES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE			
CATEGORÍAS ESPECÍFICAS O SUBCATEGORÍAS							
A.1 Paradigmas Consolidados		A.2. Paradigma alternativo	B.1. Concepción de sujeto	B.2. Concepciones en torno a la situación social de la persona en situación de discapacidad	C.1. Tradición eficientista	C.2. Modelo crítico	C.3. Oportunidades de formación (quehacer docente futuro en relación con la persona en situación de discapacidad)
A.1.a. Paradigma de la prescindencia	A.1.b. Paradigma de la rehabilitación	A.2.a. Paradigma de la autonomía personal	B.1.a. Normalidad-Anormalidad	B.2.a. Accesibilidad universal	C.1.a. Diferencia entre formación y realidad	C.2.a. Educación-transformación	C.3.a. Formación docente y discapacidad
A.1.a.1 Teorías filosóficas-religiosas: Modelo eugenésico y Modelo de la marginación	A.1.b.1. Teorías funcionalistas: Modelo médico y Modelo biopsicosocial o integrador A.1.b.2. Teorías interaccionistas: Modelo de la desviación social	A.2.a.1. Teorías sociopolíticas: Modelo social	B.1.b. Capacidades diferentes	B.2.b. Formación de la persona en situación de discapacidad		C.B.2.b. Responsabilidad docente (Docente como intelectual)	
			B.1.c. Igualdad Derechos	B.2.c. Invisibilidad social de la persona en situación de discapacidad			
CATEGORÍAS GENÉRICAS o MACROCATEGORÍAS							
D) INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN				E) IMPOSTERGABLES EN FORMACIÓN DOCENTE			
CATEGORÍAS ESPECÍFICAS O SUBCATEGORÍAS							
D.1. Discapacidad y subjetividad				E.1. Relación teoría-práctica			
D.2. Discapacidad y ciudadanía				E.2. Formación docente como proyecto político			
D.3. Discapacidad e inclusión educativa				E.3. Diálogo entre educador y educando			
				E.4. Articulación formación docente y discapacidad			

Nota: Esta tabla muestra las categorías genéricas y categorías específicas emergentes en la primera etapa de la investigación, las cuales, complementadas con las que surgieron en la segunda etapa, constituyen la totalidad de las categorías identificadas en el estudio. Fuente: Elaboración propia.

Acerca de las conceptualizaciones teóricas: formación docente

El concepto de formación docente remite a distintas significaciones, las que indudablemente implican posicionamientos político-ideológicos, educativos, pedagógicos, curriculares. Es decir, cuando se habla de formación docente, se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones vinculadas con la idea del sujeto "a formar", el tipo de formación que se considere pertinente e, incluso, la misma idea de "formación" en tanto "proceso de enseñanza y aprendizaje" (Achilli, 2008, p. 22).

"...cuando se habla de formación docente, se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones vinculadas con la idea del sujeto "a formar", el tipo de formación que se considere pertinente e, incluso, la misma idea de "formación" en tanto "proceso de enseñanza y aprendizaje" (Achilli, 2008, p. 22)."

Ardiles (2009) retoma a Meirieu (2001) y sostiene que el dominio de una disciplina no confiere la capacidad de enseñar a un docente, sino que la formación requiere pensar las condiciones para enseñar, así como el reconocimiento del otro en tanto sujeto. Agrega que el educador del que habla Meirieu es un actor

social que se constituye a través de un saber didáctico que no es mera técnica, sino también compleja teoría. De lo contrario, estaríamos hablando solo de "metodólogos", posicionándonos desde un paradigma tecnocrático muy alejado de la problematización de los contenidos y de los sujetos en un sentido hermenéutico.

Ruíz Morón y Peña (2006), parafraseando a Larrosa (2000), sostienen que el concepto "formación" alude a "dar forma" y a desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes, "llevando al hombre a la conformidad de un modelo ideal que se fijó de antemano" (p. 50). Frente a esta concepción, la propuesta es repensar la formación docente como una apertura hacia un devenir plural y creativo, sin una idea prescriptiva de un itinerario. Una forma de contribuir a ese pensamiento abierto sobre la formación lo constituye el abordaje a partir de una concepción curricular basada en la inter- y transdisciplinariedad de los saberes como formas de interpretar la realidad. Así, la formación docente en la universidad debe asumirse desde la complejidad, desde la diversidad, en el encuentro con lo múltiple.

Según Ferry (1990), la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades: de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender. Asimismo, para este autor, la formación toma todo su sentido cuando se convierte en una acción reflexiva. "Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas" (p. 54).

Por su parte, Pérez Jiménez (2009) enfatiza la formación como un proceso que fortalece el espíritu ético del docente y su compromi-



so con los cambios que demanda la sociedad; pero, sobre todo, la entiende como un compromiso personal que implica un esfuerzo por estar a la altura de la tarea pedagógica (Freire en Pérez Jiménez, 2009).

Al igual que los autores citados, creemos que la formación docente abarca aspectos que superan ampliamente los científico-disciplinares, y que incluye elementos hermenéuticos de mirarse a sí mismo, de análisis reflexivo, de sensibilización hacia el otro, pasando también por el análisis institucional-curricular y llegando finalmente a una reflexión crítica de todos estos aspectos, con sentido epistemológico y fundamentalmente político. Por lo tanto, toda política de formación docente implica pensar en estos aspectos, y las propuestas adoptadas determinarán un sistema de formación que al mismo tiempo implicará un tipo de “modelo de formación docente” (Castro, 2020).

Analizar estos modelos es de suma complejidad al mismo tiempo que necesario para visibilizar no solo posturas pedagógico-epistemológicas sino también políticas, en cuanto a los fundamentos de esta formación. Precisamente, partir de una revisión de concepciones y tradiciones presentes no solo en el imaginario social, sino también en las instituciones de formación, en los propios docentes y, en el caso del estudio que hoy se retoma, en los estudiantes próximos a recibirse de profesores, es un punto de partida para buscar cambios y transformaciones, tanto en la organización del currículo como en las prácticas (Castro, 2020).

Según lo propone Morin (2001), es necesario generar una cultura de pensamiento crítico, reflexivo, transformativo, donde esa reforma sea al mismo tiempo conducente a una reforma de la enseñanza, y viceversa. En este sentido, recuperar el discurso de los estudiantes entrevistados e identificar sus argumentaciones resulta fundamental para pensar elementos que desde sus voces son problemas

frecuentemente evidenciados y que, por lo tanto, se constituyen en “desafíos impostergables” para revisar.

A continuación, se desarrollará el análisis conjunto de las categorías y subcategorías creadas en relación con la formación docente: las primeras, que fueron establecidas a partir de los datos iniciales (categoría C), y las que emergen como novedosas sobre la base de los últimos datos empíricos recogidos en segunda instancia (categoría E). Por ello, el lector observará que las interpretaciones teóricas relacionan categorías específicas o subcategorías con numeraciones distintas (según el orden en que se fueron creando), pero que al vincularse conceptualmente pueden estudiarse y analizarse conjuntamente, como queda evidenciado en cada uno de los títulos con los cuales se presenta el desarrollo del análisis.³

Acerca de la interpretación: recuperar las voces de los protagonistas

En este apartado, se desarrollará la explicación y conceptualización de las categorías y subcategorías vinculadas con concepciones sobre formación docente y sus impostergables a considerar. Para desarrollar estos significados, se orientará el análisis mediante un recorrido que contempla la organización de la Tabla 1, a los fines de que el lector pueda identificar las categorías y subcategorías a las que se hace referencia.

³ Por ejemplo, el caso de las siguientes situaciones (se sugiere al lector observar la siguiente explicación en paralelo con la Tabla 1): en cuanto a las evidencias en relación con la formación docente: la subcategoría C.1.a. *Diferencia entre formación y realidad* se analizará en el interior de E.1. *Relación teoría-práctica*; las subcategorías E.2.a. *Educación-transformación* y E.2.b. *Responsabilidad docente (¿Docente como intelectual?)* se interpretarán como parte de E.2. *Formación docente como proyecto político*, y, finalmente, la subcategoría C.3.a. *Formación docente y discapacidad*, en E.4. *Articulación formación docente y discapacidad*.

Respecto de la categoría C) **Concepciones sobre formación docente**, se observa que, en las respuestas aportadas por los estudiantes en los cuestionarios, surgen importantes posicionamientos vinculados con la subcategoría que se denominó como **C.1. Tradición eficientista**, basados en una lógica instrumental, mediante el planteo de la necesidad de disponer herramientas, a modo de "recetas" metodológicas para llevar adelante el proceso educativo en relación con personas en situación de discapacidad. En este sentido, emergen de las evidencias afirmaciones tales como: "tener herramientas para saber cómo actuar, enfrentar el desafío, brindar atención adecuada", "aprender ciertas cosas para grupos especiales", "saber cómo manejar ciertas conductas", "acompañar (tutelaje)", "hacer adaptaciones curriculares", "favorecer el desarrollo integral", etc. Según Davini (en Vogliotti, 2012), esta propuesta nos permitiría reconocer la presencia de una tendencia que se basa fundamentalmente en un conocimiento técnico. Así, se concibe "un currículo centrado en el saber hacer", tal como lo expresan las evidencias presentadas. En este mismo sentido, "las áreas de conocimiento tendientes a la reflexión, a la creación, al arte, son minimizadas" (p. 18), puesto que la concepción de formación docente anclada en estos presupuestos se orienta por una lógica empírica, desde donde es posible entender esta práctica escindida de la teoría y de los componentes reflexivos necesarios. Por su parte, la teoría está presente cumpliendo una función de conocimiento técnico para fundamentar un pragmatismo instruccional en las prácticas educativas (Ruiz Morón y Peña, 2006).

Paralelamente, también se realiza otro planteo más complejo, exhaustivo, crítico-reflexivo, relacionado con la "necesidad de conocimiento para favorecer una verdadera inclusión". Ello dio lugar a la subcategoría denominada **C.2. Modelo crítico**. Al respecto,

hay manifestaciones de los estudiantes que expresan la necesidad de una formación más completa "para una verdadera inclusión/integración de la persona en situación de discapacidad", "para vencer resistencias, preconceptos y prejuicios", "para integrar equipos de trabajo", "para trabajar en contextos diversos", "para formarse teórica y prácticamente", "para que la formación profesional docente en este sentido esté curricularizada y sea transversal a todos los profesados, ya que es una realidad del campo laboral actual". Este posicionamiento pareciera ir en consonancia con lo que Pérez Jiménez (2009) afirma respecto a que la formación es un proceso de fortalecimiento del espíritu ético del docente y su compromiso con los cambios que demanda la sociedad; pero, sobre todo, se entiende como un compromiso personal que implica un esfuerzo por estar a la altura de la tarea pedagógica para asumir la responsabilidad de orientar proyectos educativos diferentes.

Continúa el autor expresando que, en todo caso, "las universidades están convocadas a promover la ruptura disciplinar que las caracteriza y comprometerse con las transformaciones políticas y sociales, orientadas a la inclusión social y democrática de las subjetividades diferenciadas, mediante la adopción de formas complejas de diálogos disciplinares" (p. 315).

Al recuperar las evidencias empíricas, se perciben conceptualizaciones cuyos significados pueden ser contradictorios respecto a las características que debe asumir la formación docente; sin embargo, aunque las argumentaciones no son contundentes en fundamentaciones socio-políticas y antropológicas, sí dejan claramente visualizado el posicionamiento de los actores en torno a pensar "propuestas educativas democratizadoras e inclusoras, en experiencias dentro y fuera del sistema educativo y con una fuerte presencia en la formación docente superior" (Vogliotti, 2012, p. 12).



Lo interesante es observar que se expresa la necesidad de formación en donde el docente, con su propósito de incluir, se asume como un sujeto activo en el proceso educativo. E incluso se plantea la necesaria presencia que dicha formación debe tener en los planes de estudio de profesorado, coincidente con la reflexión que realizan respecto a que en su formación profesional es significativa la ausencia del abordaje en las áreas filosófico-pedagógicas, que creen necesarias para pensar en otro tipo de propuestas en la educación, más inclusiva de las diferencias (Castro, 2020).

Desde este posicionamiento, también se justifica el reclamo que los estudiantes plantean sobre una mayor vinculación con la práctica en los espacios curriculares de formación, lo que da lugar a la tercera subcategoría denominada: **C.3 Oportunidades de formación (en vinculación con el quehacer docente futuro en relación con la persona en situación de discapacidad)**. Al respecto, solamente dos testimonios de las evidencias señalan espacios de formación durante el transcurso de la carrera en relación con personas en situación de discapacidad: en un caso, mediante una práctica sociocomunitaria (donde se explicita que esta formación quedó ligada a la voluntad del docente para llevar adelante este tipo de prácticas, ya que no es un requerimiento formal del plan de estudios), y en otro caso, en el contexto de la práctica profesional docente, realizada en una escuela especial.

Por ello, al pensar la proyección futura referida a su propio quehacer profesional como profesores de personas en situación de discapacidad, si bien la mayoría de los estudiantes considera la posibilidad, señalan permanentemente la falta de "preparación, formación" por parte de la universidad en este sentido.

Dado que las evidencias muestran la disponibilidad de los futuros docentes para trabajar en este ámbito, hay una fuerte crítica a la

formación universitaria en este sentido. Frente a estos planteamientos, se observa, tal como sostiene Sánchez Carreño (2012), lo indispensable que se vuelve buscar propuestas de formación docente que rompan con el predominio academicista y la orientación positivista.

“...al pensar la proyección futura referida a su propio quehacer profesional como profesores de personas en situación de discapacidad, si bien la mayoría de los estudiantes considera la posibilidad, señalan permanentemente la falta de “preparación, formación” por parte de la universidad en este sentido.”

En este mismo sentido, sobre la base de las entrevistas, en relación con la categoría **E) Impostergables en formación docente** y el análisis de lo anteriormente explicado respecto de la Categoría C, surgen planteamientos crítico-reflexivos, especialmente vinculados con la subcategoría **E.1. Relación teoría-práctica (Conjuntamente con C.1.a. Diferencia entre formación y realidad)**, en donde se rescatan los siguientes testimonios:

...es impostergable más relación entre la universidad y las escuelas, es como que la práctica en el profesorado se hace en el último año, después de estar cargado de contenidos que son preparados para una licenciatura... y vas a la escuela a hacer alguna observación en el último año, y después preparás

una unidad... está como completamente fuera de contexto... (E-1)

...notamos como que uno se queda adentro del ámbito universitario, con todo ese marco teórico, esa formación, pero como que después da la sensación que, bueno, eso hay que llevarlo a la práctica, hay que implementarlo y ahí, hasta no llegar a los últimos años donde uno tiene las materias donde están las prácticas profesionales, es como que no se está viviendo la experiencia en sí. (E-2)

Según Ferry (2004), cuando se habla de formación profesional, sin lugar a dudas se está planteando también una formación práctica, que en el caso de la docencia se trata de una formación en las prácticas de la enseñanza, integrando saberes de dimensiones teóricas y prácticas. Tallaferro (2006) afirma que es común insistir en la relación que necesariamente tiene que darse entre la teoría y la práctica en esta formación; sin embargo, son escasas las experiencias formativas que consiguen articular esa relación de manera satisfactoria. Generalmente se tiende a pensar que al brindar a los estudiantes fundamentos teóricos de la educación durante un período de tiempo a lo largo de su formación, luego podrán aplicarlos a la realidad educativa, transfiriéndolos desde el contexto científico hacia el profesional. Al respecto, Ferry (2004) sostiene que durante mucho tiempo la formación teórica se situó en un nivel considerado primordial para luego tratar de aplicar "sobre el terreno" lo que se había aprendido en los espacios de formación donde se dispensaban conocimientos teóricos.

Retomando nuevamente las voces de los estudiantes entrevistados, se considera válido incorporar aquí, por su vinculación conceptual con lo que se está expresando, una categoría específica o subcategoría que complementa las ya establecidas por medio del análisis de los datos empíricos extraídos de los cuestionarios, cuyo análisis se desarrolló en el apartado anterior; estamos hablando de la subcategoría **C.1.a. Diferencia entre formación y realidad.**

...en la práctica docente, que es en el cuarto año, vamos un mes antes a observar, al profesor, a cómo desarrolla el tema, a los alumnos, vemos un montón de cosas que nos hacen observar, pero no es lo mismo... -¿Qué no es lo mismo? -Lo que hemos estudiado durante tantos años y lo que después nos encontramos en esa realidad... (E-1)

...vos estás preparado y entonces vas y te encontrás con que... ehh... nadie quiere escuchar lo que vos tenés que decir y tenés que... tenés que ver la forma y eso, eso yo creo que está librado al individuo, al que está enfrente, no te preparan para eso, no tenés una práctica... (E-5)

Según estos testimonios, pareciera que el conocimiento que se adquiere en el proceso de formación no logra responder en muchas ocasiones a las demandas de la realidad que deberán afrontar. El planteo se basa fundamentalmente en la posibilidad de conocer las condiciones reales existentes, materiales y simbólicas del probable campo de acción futuro que, en interacción desde el comienzo de la formación, permita al estudiante construir conocimiento fundamentado sobre los problemas singulares que se plantean en la práctica, y que solo pueden conocerse y comprenderse *in situ* (Castro, 2020).

Perrenoud (2001) agrega también que estos conocimientos que se construyen durante la práctica, por la reconstrucción de "saberes de experiencia" y por la formación de nuevos esquemas de acción, enriquecen o modifican lo que Bourdieu (1973) llama *habitus*. Considera que corresponde a la formación inicial desarrollar ciertas capacidades básicas ligadas con estas experiencias, de ahí la necesidad de identificar un conjunto de características presentes en las prácticas profesionales que se requiere trabajar durante la formación inicial para favorecer practicantes reflexivos, superando así los límites ligados solo al dominio de saberes disciplinares que se deben enseñar, o de algunos pocos conocimientos de principios



pedagógicos y didácticos generales. Castro (2020) sostiene que esto supondría orientar el currículo superando la racionalidad técnica o instrumental que parece estar presente.

Preocupa pensar la formación inicial de profesores en la universidad, dado que se vislumbra claramente, mediante los testimonios recogidos a través de las entrevistas en profundidad, el divorcio existente entre teoría y práctica en la formación docente, tan claramente expresada por los estudiantes:

A mí me parece que la educación que nos dan es excelente, a mí me encanta y siempre me encantó mi carrera, justamente en la disciplina es una formación tremenda, muy amplia, con temas muy difíciles que realmente te tiene que gustar estar allí..., pero como que se basan mucho en la teoría... (E-3)

...pienso que debería uno aproximarse un poco más a la práctica y tomarla más naturalmente... porque es como que nos preparamos teóricamente y sabemos un montón de cosas y al final, final, bueno... te largás y tenés que hacerlo, entonces estamos a la deriva, porque no se ha hecho un camino práctico acompañando esa teoría, no, ha sido mucha teoría... (E-5)

En palabras de Sanjurjo (2016), "la Universidad no puede dejar de reconocer sus responsabilidades al respecto, ni soslayar una profunda discusión acerca de con qué objetivos forma profesionales, a través de que modelos formativos y sobre qué supuestos teóricos, epistemológicos, político-pedagógicos se sustenta esa formación" (p. 317). Las universidades "están convocadas a promover la ruptura disciplinar que las caracteriza y comprometerse con las transformaciones políticas y sociales, orientadas a la inclusión social y democrática de las subjetividades diferenciadas, mediante la adopción de formas complejas de diálogos disciplinares" (Pérez Jiménez, 2009, p. 315).

Castro (2020) sostiene que la reivindicación de "ir más a la práctica" durante el proceso formativo (insistentemente planteado por

los entrevistados) no significaría la debilitación de los marcos teóricos de referencia, puesto que dicha formación teórica es altamente reconocida como posibilidad para interpretar críticamente la realidad. Lo que parece estar planteándose en el reclamo estudiantil para mejorar este aspecto en el trayecto de formación apunta a problematizar el concepto de "educación bancaria" criticado por la teoría freiriana, reclamando más una praxis transformadora, que a su vez requiere de acciones concretas.

*“Las universidades
“están convocadas
a promover la
ruptura disciplinar
que las caracteriza y
comprometerse con
las transformaciones
políticas y sociales,
orientadas a la inclusión
social y democrática
de las subjetividades
diferenciadas, mediante
la adopción de formas
complejas de diálogos
disciplinares””*

(Pérez Jiménez, 2009, p. 315).

Sin embargo, es importante comprender que el problema de la racionalidad técnica de los currículos no se supera solo con cambios curriculares de orden, comenzando primero con "aprendizajes de inmersión en la práctica", ni tampoco con potenciar la reflexión en y sobre la práctica (Davini, 2005). Se trata de un cambio epistemológico necesario en la forma

de analizar y comprender la formación docente, para asumir la perspectiva de formar a un docente reflexivo, crítico y transformador de la realidad, que pueda mirarla desde la complejidad (Castro, 2020).

Es así que las dificultades actuales de la formación docente poseen una cuestión de fondo más que de forma: diseños curriculares que deben partir de una epistemología de la práctica basada en el conocimiento, en la acción y en la reflexión sobre la acción, como posibilidad para acceder al conocimiento de la práctica docente y como necesidad para pensarla (Tello, 2006, p. 287).

Lo observado hasta aquí es complementario de lo que también surge en la categoría denominada *E.2. Formación docente como proyecto político (Conjuntamente con C.2.a. Educación-transformación y C.2.b. Responsabilidad docente (¿Docente como intelectual?))*. Como explicamos en el análisis anterior (respecto de la categoría específica "relación teoría-práctica"), entendemos que la formación docente se basa en ideales acerca de la sociedad y del hombre y en decisiones que claramente no son neutras, sino que implican posicionamientos políticos donde este concepto de lo político, tal como sostiene Freire (2002), refiere al sentido antropológico del término, el cual alude a concebir al ser humano como alguien que es "en" y "con" la sociedad, que implica una mirada local, centrada en la realidad contextual y originaria, así como el contexto socio-histórico.

Pensada así, la formación claramente se constituye en un proyecto político que implica ciertas orientaciones respecto a los campos epistemológico-disciplinares, a los contenidos que se enseñan, a la forma en que se practica la enseñanza y el aprendizaje, a las relaciones que se establecen entre educador y educando (Castro, 2020).

Al respecto, en el estudio situado que se recupera en este escrito, estas conceptualiza-

ciones surgen con claridad en los posicionamientos críticos de los estudiantes:

...como proyecto político la formación está como más pensado... más pensada para la función de lo que es el docente dentro del aula, no es una cuestión así al azar. –Si no es al azar, ¿referís a que deberían existir ciertos fundamentos? –¡Sí! Claro. –¿En relación a qué? –Bueno, por ejemplo, en relación a lo que se espera de los sujetos, a una concepción de sujeto, y creo que muchas de las fallas van por allí en lo que se pretende en educación, porque si no tenés un modelo de sujeto que formar, hay muchas cosas tomadas de los pelos, no sabemos a qué apuntamos... ser un proyecto político y tener una idea del sujeto que se quiera formar: que sea crítico, constructivo, que decida, que tenga decisión propia... (E-1)

...justamente educar tiene que ver con una práctica política,... nos enseñan en la carrera, como que nosotras tenemos la libertad para preguntar, intervenir, para hacer preguntas, ya sea del tema o de otras cuestiones que nos interesen, y a mí me parece que eso está bien. (E-3)

...somos seres políticos, y creo que siempre cuando uno se pone al frente de cualquier clase tiene una actitud política, su propio pensamiento es una actitud política, eso siempre está, eso es así, pero hablemos de política en el sentido de una teoría que apunta a cierta visión de la realidad, que yo siempre espero que sea crítica, que sea reflexiva de lo que sucede...(E-5)

Las prácticas formativas se asumen como una tarea política dado su compromiso ético con la transformación; como bien expresan los entrevistados, se trata de una formación para la ciudadanía, para la convivencia entre diferentes, que incorpora el diálogo reflexivo sobre la realidad cotidiana, por lo cual, le atribuyen a la formación docente un carácter político basado en la alfabetización crítica para la lectura en el mundo. También expresan claramente que la educación no puede ser políticamente neutral, ya que es un acto formativo que implica la



integración social de las personas al momento de concretar un proyecto de país (McLaren en Pérez Jiménez, 2009).

Los estudiantes expresan que “deberíamos siempre llevar elementos para pensar la realidad de otra forma... los profesores tenemos que ser un poco transgresores de la realidad social y de las cuestiones ideológicas establecidas” (E-3). Aquí, y sobre la base de los testimonios de los diferentes entrevistados en relación con la importancia de concebir la formación docente como un proyecto político-pedagógico, que consecuentemente lleve a una actuación crítica y transformadora, creemos necesario retomar el concepto propuesto por la teoría gramsciana respecto del “docente como intelectual”. Este concepto ofrece una base teórica para examinar el trabajo docente como una forma de tarea intelectual, en oposición a un hacer en términos puramente instrumentales o técnicos. Remite a prácticas que son necesarias para que los profesores actúen como intelectuales, lo cual aclara el papel que desempeñan en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan.

...formación del ciudadano... me parece que eso como función del profe dentro del aula es muy importante, y tiene que estar... no solo es dedicarse a exponer la teoría, como han hecho algunas profes mías, sino que debemos pensar que estamos formando a gente, que hay que hacer un trabajo en ese sentido... nosotras aun cuando administramos un currículum, también dejamos esos espacios libres para intervenir como profes, como sujetos críticos... dejamos esos espacios para ello... (E-3)

...nosotros formamos ciudadanos, desde el nivel inicial hasta el universitario, formamos al ciudadano.... formar en valores, formar en la libertad, en el derecho... ehh... ver al otro como un ser de derecho y no un mero receptor de lo que nosotros queremos dar... lo ideal para mí y a lo que yo quiero apuntar, es

ir con prácticas contrahegemónicas, romper esquemas, romper moldes, incluso míos, y generar el cambio... (E-4)

Así, desde los datos empíricos que se están analizando, es de destacar que “compromiso” no parece ser una abstracción, ni tampoco se habla de sujetos hipotéticos. Los entrevistados hablan de ellos mismos como actores comprometidos y necesarios para guiar a otros y a sí mismos, a tener conciencia de que nuestra conciencia está condicionada por la forma de estar en el mundo (Freire, 2002). Pero fundamentalmente, el planteo se dirige a entender que la posibilidad de reflexión “sobre su estar en el mundo (se encuentra) asociada indisolublemente a su acción sobre el mundo...” (Freire, 2002), y esta acción implica compromiso y relación para la transformación social.

A pesar de lo analizado previamente respecto de la función de la educación en la sociedad y de la consecuente actuación docente, surgen algunos planteos que demuestran que los entrevistados no pueden vincular esa acción transformativa y emancipadora con la propuesta de Gramsci (en Monasta, 2011) sobre la “función intelectual” real dentro de las sociedades como una función que “es –siempre e inseparablemente– de índole educativa y política” (p. 4). El siguiente testimonio sirve como ejemplo de “desvinculación” de la función de intelectual de la actividad docente:

...no todos somos intelectuales y no es necesario que todos seamos intelectuales. –¿Qué entendés por intelectual? –Intelectual es aquel que se desarrolla a través del pensamiento o de un pensamiento original o alguien que a través de lo que hace, del estudio, aporta algo... para mí un intelectual aporta ideas y aporta algo teórico, para mí eso es un intelectual, el intelectual no está obligado a una praxis como praxis, para mí debería ser necesario eso, pero no siempre, la realidad es que el intelectual está en su mundo, desarrolla teorías, obviamente para la praxis muchas de esas, pero una cosa es

un intelectual y otra cosa es una persona que aplica un saber... muchas veces los intelectuales no aplican mucho saber técnico ni práctico para los alumnos, solamente le aportan un conocimiento... aparte yo pienso que es re importante aplicar el tema práctico, pero no todos los intelectuales lo hacen. –¿El intelectual de alguna manera podría hacer evidente ciertas prácticas hegemónicas o contrahegemónicas desde su teoría? –Sí, sí, totalmente... yo creo que esa es una de las funciones del intelectual, creo que eso sí es muy importante, pero no siempre, es decir, uno puede tener todas esas ideas, pero no siempre las lleva a la práctica el intelectual, muchas veces... por eso te digo, hay una cuestión más teórica, más intelectual... ehh... y yo creo que por ejemplo el trabajo de un docente no debería, en el ámbito de la primaria y de la secundaria, no estoy hablando de la universidad porque eso es más intelectual y debería ser mucho más práctico, no necesariamente todos los maestros tienen que ser intelectuales, yo creo que necesitan más de... de una acción, de una praxis más real y por ahí no tanto centrarse en lo intelectual, dejémosle la teoría a los más teóricos, porque no siempre coincide... (E-5)

Se puede observar cómo se concibe que la labor de intelectual no se vincula con la praxis del docente, pareciera que el intelectual se encuentra más entre los tradicionales círculos “académicos”, que parecen desempeñar todavía el papel de dirigentes de la opinión. Si se retoma lo desarrollado hasta ahora en el contexto de la macrocategoría **E) Impostergables en formación docente**, sobre los objetivos de la educación y los valores en que se basa la acción educativa en una sociedad, se observa una distancia entre la expresión de esa “conciencia política” y estas posturas narradas recientemente. Postura que también se contradice con lo que surge a partir del análisis de los datos, cuando se hace hincapié en que el docente en la formación académica universitaria del estudiante no puede ni debe inhibirlo en la búsqueda intelectual, en la capacidad de pensar,

de argumentar, de preguntar, de criticar, de dudar, de ir más allá de lo preestablecido, dado que, precisamente, en tanto profesor, tiene como función un trabajo liberador basado en un proceso dialógico de aprendizaje (Freire en Bell Jiménez, 2017). En esto es fundamental el respeto que el educador debe tener a la capacidad crítica del educando, dando lugar así a la categoría denominada **E.3. Diálogo entre educador y educando**. Así, los testimonios revelan lo siguiente:

...nuestra función no debería ser imponer una idea... es más, a veces nos tenemos que morder porque uno a lo mejor espera que los otros piensen como nosotros, pero bueno... uno tiene que enseñar y educar para que el otro tenga su propio pensamiento, aunque sea opuesto al mío... yo, dar todas las herramientas, y bueno, discutiremos, pero lo mejor es que cada uno forme su propio pensamiento, concepciones, opiniones... (E-1)

...aunque es un tema muy tabú, que el docente exponga su posición política adentro del aula, no me parece que esté mal... eso es como que nos nutre a nosotros para pensar o para decir “me siento más identificado con este, o me siento más identificado con este tipo de pensamiento”, ehh... me parece que eso también es educar... justamente educar tiene que ver con una práctica política, entonces no me parece que esté mal. (E-3)

En estas expresiones, queda demostrado cuán fundamental es la actuación del docente, entendida como la actuación de un docente progresista, puesto que es quien facilita el diálogo “con el” educando y no “al” educando, donde la enseñanza no es solo transferencia de conocimiento, sino un acto colaborativo de construcción de conocimiento que nace para una praxis transformadora (Castro, 2020).

Se entiende que esta es la razón por la cual el educador no puede transformar su palabra en activismo que obligue a determinadas acciones, ni tampoco puede transformar su discurso en palabrerías que ideológicamente



induzcan ciertas posiciones, ya que una u otra nada transforman realmente, no emancipan al educando, sino que lo “esclavizan” a opciones determinadas por otros. Al contrario, “será tanto más humanista cuanto más verdadero sea su quehacer, cuanto más sea una realidad su acción y reflexión con la acción y la reflexión de los hombres con quienes tiene que estar en comunión, en colaboración, en con-vivencia” (Freire, 2002, p. 19).

Clara es la percepción que tienen los estudiantes a los cuales entrevistamos acerca del planteo que estamos realizando. Sin embargo, preocupa que, sobre la base de estos testimonios, pareciera que la función del docente universitario en muchas ocasiones no fuera progresista o humanista.

...una profesora que me gusta mucho, pero pienso muy distinto de ella, te incita a que vayas a las marchas con los pañuelos verdes y demás, y a mí me choca, me choca mucho... entonces ligás la enseñanza a cuestiones que están politizadas, que son casi partidarias, no es que formás políticamente, porque estás induciendo a que el otro piense como vos. (E-1)

...yo pienso que lo más importante y lo valioso de un profesor es que nos dé los elementos para poder hacer nuestras propias críticas y tener nuestra propia visión de la realidad, no que nos digan cómo pensar, y esto en todos los niveles, a veces no es que nos dicen lo que tenemos que pensar, pero uno se da cuenta que te van induciendo y además eso genera también, que es lo que no me gusta, que muchos no se dan cuenta, es lo contrario de la libertad... allí a un paso de casi de adoctrinamiento, hay ahí, ahí... algo serio... (E-5)

Freire (2002) nos recuerda que en educación es fácil extraviarse, por ejemplo, hacia un “ideologismo partidario” como el que parece están expresando los entrevistados en algunos testimonios, en referencia a la práctica de algunos docentes. Y esto sucede porque los educadores siempre tienen que valorar, intervenir,

escoger, decidir, tarea difícil que exige especial atención de los docentes quienes, desde sus inicios, han decidido ser sujetos y no medios para que se imponga un nuevo colonialismo. Esto significa que el educador, en su labor pedagógica, no asuma una actitud autoritaria y directiva, prescribiendo o determinando su propia opción como válida para los demás, otorgando legitimidad solo a sus perspectivas. Luchar contra este potencial colonialismo es posible si se generan lugares de escucha al educando y se fomenta una relación dialógica en la praxis educativa, fundamentalmente presente en la toma de decisiones compartidas.

Finalmente, en el contexto del análisis de la categoría denominada **E.4. Articulación formación docente y discapacidad (Conjuntamente con C.3.a. Formación docente y discapacidad)**, se comprende que la educación debe contribuir a que las personas estén conectadas con su espacio y tiempo, conozcan su historia, el contexto y la diversidad presente en él; no puede la formación docente eludir estas premisas. Es así que, al vincular esta afirmación con el tema de la discapacidad, se cree que esta no debe estar ausente en los currículos de formación. Es decir, si la educación tiene como objetivo la transformación del mundo, si es movimiento que nos construye como persona y también nos ayuda a transformar la realidad, es fundamental en la formación de todo docente el abordaje de la temática de la discapacidad, para poder realmente cambiar hacia una sociedad más libre de opresión, marginación y exclusión social (Castro, 2020).

Asimismo, desde los datos empíricos en los testimonios de los estudiantes, hay quienes expresan que la situación de formación docente en la universidad no camina en este sentido. En sus propias palabras, expresan lo siguiente:

...el tema de la discapacidad me parece que es bastante tabú... además los docentes siguen siendo los mismos, en las prácticas y demás, de hecho, una de las docentes de la

práctica docente piensa que nosotros los [menciona su disciplina] no podríamos enseñar en una escuela especial, porque eso es para otra carrera, para otra cosa... (E-1)

...¿Qué hago si me toca un alumno ciego? ¿Cómo trabajo? ¿O si me toca un alumno sordo? ¿Qué hago? No se toca esta formación... sí hay una materia que nos enseñan desde un punto de vista patológico... cómo se comporta el chico y cómo aprende a hablar... es decir, no nos enseñan a enseñar, no nos enseñan a habitar con personas con discapacidad...(E-3)

...yo cuando entré a la escuela no sabía qué hacer, no sabía qué era una adaptación curricular, no sabía lo que era un acompañante terapéutico, no sabía lo que era una profesora en educación especial, no sabía lo que era una discapacidad, porque nunca tuve contacto con esta realidad y cuando la tuve me quedé en la nada... es una gran falencia de la universidad, en ese sentido habría que mejorar la formación porque es nula, no tenemos nada. (E-4)

...prepararse para eso, para el contacto con el otro y las diferencias... -¿Y la formación docente de grado prepara para eso? -Noooo, para nada, para nada... y no tiene que ver con discapacidad, tiene que ver con que todos somos diferentes... (E-5)

El abordaje de la temática de la discapacidad en la formación docente es necesario e imperioso, para poder realmente cambiar hacia una sociedad más libre de opresión, marginación y exclusión social. Por ello, se requiere asegurar que los espacios de formación aboguen por el respeto a la diferencia y se constituyan en lugares de aprendizaje en relación con los derechos humanos y la discapacidad (Castro, 2020).

¿Por qué entonces se invisibiliza el tema de la discapacidad? ¿Por qué no hay abordaje curricular en tal sentido? Hay ideas tradicionales de esta formación, según la cual los profesores educaban a un grupo "homogéneo" de estudiantes (Castro, 2020).

Es claro que la inclusión educativa de estudiantes no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes; para que esto sea posible, es fundamental contar con docentes que puedan dialogar con los nuevos desafíos y demandas. Se requiere de un profesional que conozca su área de estudio en profundidad, pero también se aspira a que ese mismo profesional pueda abordar la enseñanza de dicha disciplina en los distintos espacios educativos, con sentido inclusivo, con estrategias para que todos aprendan (Castro, 2020).

“...es fundamental en la formación de todo docente el abordaje de la temática de la discapacidad, para poder realmente cambiar hacia una sociedad más libre de opresión, marginación y exclusión social.”

(Castro, 2020)

Conclusiones aproximativas. A modo de reflexiones finales

Acerca del conocimiento académico-profesional construido y del currículo procesual en la formación docente recibida: reflexionar prácticas educativas inclusivas

Hay coincidencias absolutas entre los datos recopilados por medio del cuestionario y las entrevistas, donde, a partir de una revisión crítica acerca de sus procesos de formación académica universitaria, aparecen, por parte de los estudiantes entrevistados, cuestiona-



mientos hacia la manera en que se desarrolla el currículo en los aspectos procesales-prácticos en las diferentes carreras que cursan. En sus palabras, se trata más bien de una formación altamente disciplinar en función de contenidos que “solo se transmiten”, con un marcado predominio de aquellos hechos, conceptos y principios propios de cada disciplina como núcleo central del aprendizaje, dejando de lado conocimientos y procedimientos (sobre todo, los provenientes de las áreas sociales), así como actitudes y valores.

No solo expresan disconformidades, sino que además solicitan revisar en la formación docente de grado el predominio de una enseñanza enciclopedista y tradicional en el ámbito universitario, lo que a su decir también genera prácticas de enseñanza con estructuras rígidas, vinculadas a “lecciones expositivas-magistrales”, omitiendo la necesaria vinculación entre teoría y práctica, en un marco dialógico reflexivo de praxis. Lo que resulta de un valor incalculable es la manera en que estos estudiantes demuestran la concientización antes aludida.

En consonancia con lo expresado, se advierten también posicionamientos que expresan con suma claridad la convicción de que el quehacer docente debe buscar la transformación del sujeto y de la realidad en la que vive ese sujeto, atendiendo a las variantes espacio-temporales, con un permanente diálogo autorreflexivo y reflexivo, y retomando aspectos filosófico-epistemológicos para generar saberes y conocimientos en pos de una sociedad más inclusiva y con justicia social. También señalan que la necesidad de incluir determinados contenidos en el currículo o programa de estudios conlleva una discusión no solo de aspectos científicos o técnicos, sino también acerca de componentes ideológicos y fundamentalmente políticos.

Destacan como contraproducente, tal como afirman muchos de ellos, que esta reali-

dad no es la que siempre han vivido en su condición de estudiantes, en donde en más de una ocasión han percibido intereses manipulativos por parte de sus profesores. Manipulación que no siempre se refería a política educativa, sino que se vinculaba con política partidaria, lo que consideran acciones sin ética, dado que emancipar al educando, reflexionar en con-vivencia con él, no implica ideologizarlo.

Por ello, con este nivel de reflexión, resulta contradictorio que al mismo tiempo expresen dificultades para reconocerse a sí mismos como “docentes intelectuales transformadores” (Giroux, 1997), como parte de una acción educativa políticamente significativa (la cual ellos mismos consideran su función principal como docentes). Tal vez esta orientación técnica-disciplinar que señalan como constitutiva del currículo procesual en varios de estos profesorados es lo que condiciona la mirada de estos estudiantes para reconocerse a sí mismos (al menos de forma consciente) en su función de intelectuales transformadores, incluso demostrando absoluta credibilidad en el potencial transformador de la educación en pos de la búsqueda de equidad social.

Además, quizás el problema es la vacancia de otros espacios más críticos que promuevan una formación pedagógico-social más sólida. Es así que, al estar convencidos acerca de lo esencial que resulta concebir la formación de grado en el contexto de un proyecto político-pedagógico, donde la acción del docente como constructor de una transformación es fundamental, la reclaman de manera tan convincente.

Posiblemente por ello, también entienden que la universidad no puede dejar de reconocer sus responsabilidades en relación con la necesidad de poner en práctica una formación basada en estos principios y acciones. Al respecto, consideran que es necesario generar discusión acerca de los objetivos con que se forma a los profesionales (profesores en este

caso), evaluando los modelos formativos con el objetivo de analizar los supuestos que sustentan esa formación (Sanjurjo, 2016).

Y en este sentido, como trabajadores de la institución a la que hacen referencia los estudiantes, se sabe que los posicionamientos teóricos, epistemológicos, políticos y pedagógicos explicitados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) están en consonancia con postulados crítico-reflexivos que lamentablemente parecen ser escasamente considerados y/o manifestados, según las voces de los estudiantes, en las formaciones que reciben, donde hay un fuerte predominio de la teoría sobre la práctica, con escasa reflexión crítica sobre la praxis, lo que llevaría a pensar en una formación más bien de corte positivista, tecnicista.

Lo que más preocupa a los estudiantes en este aspecto es la pérdida casi total (excepto en la práctica docente al final de la carrera) del intercambio con la realidad contextual educativa, ya que la formación de grado se circunscribe a los límites de la propia institución universitaria con un marcado predominio de contenidos teórico-disciplinarios. Consideran que solo el recupero de la praxis situada y contextualizada es alternativa para retomar el tan ansiado camino de la transformación social que se busca desde la educación en general y desde la universidad en particular.

Es así que admiten que esta reflexión favorecería una formación orientada al reconocimiento de las subjetividades diferenciadas, en la cual estudiar los procesos de inclusión educativa resulta esencial para las personas en situación de discapacidad y para ellos mismos como profesores. En un principio, en algunas preguntas referidas a la necesidad de formación docente de grado respecto al ámbito de la discapacidad, pareció manifestarse alguna discordancia entre aquellos que solicitaban una "receta metodológica" para intervenir educativamente, y otros que podían analizar la

situación de manera más compleja, entendiendo que el educador tiene la responsabilidad de atender al derecho a la educación de todos los educandos. Luego, todas las evidencias recogidas mediante las entrevistas expresan concepciones acerca de la urgente necesidad de cambios en la formación de grado, en particular en relación con la segunda opción comentada.

Cambios que reconocen no solo como necesarios, sino como imprescindibles, debido, entre otros aspectos, a que entienden que la función docente no es solo enseñar, sino enseñar considerando las diferencias de los educandos, diferencias que cuando refieren a cuestiones de discapacidad no la observan como anormalidad o alteridad. Entienden que en su futuro profesional como docentes, las personas en situación de discapacidad constituyen un colectivo que seguramente formará parte del grupo con el cual se vincularán. Y en este sentido, afirman que el docente deber ser promotor de esas diferencias y de la aceptación de las diversidades, precisamente como garante de la inclusión educativa y ciudadana, en búsqueda de un mundo cualitativamente mejor, con justicia y equidad social.

“Entienden que en su futuro profesional como docentes, las personas en situación de discapacidad constituyen un colectivo que seguramente formará parte del grupo con el cual se vincularán.”

Esto mismo es lo que les permite observar que en la formación actual no existe la profundización de contenidos que pongan en juego aspectos pedagógicos, didácticos, meto-



dológicos y éticos de la enseñanza, así como la relación entre docentes y estudiantes en situación de discapacidad, aspectos que ellos señalan como fundamentales a la hora de pensar y reflexionar acerca de los procesos de inclusión educativa y de las prácticas que los sostengan.

Prácticas educativas permeadas por un sentido inclusivo del currículo: quehacer del profesor en las intervenciones con personas en situación de discapacidad

Los estudiantes entrevistados entienden que estas prácticas se sostienen en un diálogo caracterizado por el respeto mutuo entre educador y educando, donde ningún actor asume primacía sobre el otro respecto de la capacidad de pensar, argumentar, así como tampoco en la legitimación de miradas o perspectivas personales. Es decir, creen en una acción no manipuladora, en especial por parte del docente, para que el verdadero intercambio educativo se produzca, intercambio que al mismo tiempo potenciaría los procesos de inclusión.

Reconocer al sujeto en su subjetividad, permitirle la manifestación de su "intimidad" (Pérez de Lara, 2001) sería acorde a una práctica educativa inclusiva con sentido humanizador freiriano, emancipadora de los sujetos. Por ello, creen que el significado inclusivo del quehacer docente se basa en la defensa y promoción de prácticas en donde todos tengan y sientan la libertad de participar en condiciones de igualdad, donde se respete la capacidad del sujeto para opinar, decidir, argumentar, características de las verdaderas prácticas de inclusión educativa.

Permanentemente, argumentan que si estas se abordan desde el comienzo de la formación inicial como contenidos que constituyen parte de los planes de formación docente, luego se facilitan y potencian en la futura práctica profesional. Los estudiantes entrevistados

consideran que hay, al respecto, una vacancia curricular, así también en lo referido a la temática vinculada con la discapacidad. La invisibilización de esta realidad contribuye a dificultar el pensarse y analizarse como profesores en esta situación, debido a que se quedan sin conceptos para abordarla, y no encuentran elementos para reflexionarse. Asumen con seguridad que la riqueza de la inclusión educativa no solo repercute en los estudiantes sino en los propios profesores. Aun así, reconocen que en la realidad actual observan dificultades no solo en relación con los aspectos que aludíamos anteriormente, sino también con aquellos que son ocasionadas por la misma dinámica escolar e institucional, en especial en el nivel educativo secundario (donde la mayoría de ellos ejercerá su quehacer).

No obstante, son muy conscientes respecto de que ese quehacer no se trata solo de administrar un currículo sin considerar además estos otros condicionantes y, en especial, a los estudiantes con quienes establecer el diálogo educativo. Ello implica, según sus testimonios, la tarea fundamental de enseñar en contextos donde en muchas ocasiones resultan fundamentales las adecuaciones curriculares, como así también la consideración de otros emergentes que se presentan en el contexto áulico (económicos, afectivos, de vulnerabilidad, etc.), para realmente llevar adelante procesos educativos inclusivos para todos.

También rescatan la importancia de considerar las diferencias del sujeto, no para subestimar sus posibilidades, ni para mirarlo como anormal, puesto que entienden que cuando educar se vuelve una alianza con lo normal, algo del mundo acaba. "Cuando a un ser, a cualquiera, se le impone el contorno opaco de su identidad, algo del gesto de enseñar acaba (...) un niño se adormece sin desearlo y una conversación queda interrumpida para siempre" (Bárcena y Skliar, 2015, p. 21).

Es decir, considerar estas diferencias implica, según sus testimonios, rescatar la necesidad de estar atentos a las particularidades de cada uno para “ayudar a construir su manera de expresión”, sobre la base del respeto por su singularidad, donde se dé lugar a la escucha atenta, donde el profesor pueda tener en cuenta necesidades, intereses, motivaciones, etc. Y donde la creación del vínculo entre educador y educando sea la base sobre la que se asiente la enseñanza, entendiendo que “la misión de una enseñanza educativa es transmitir, no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir” (Morin, 2001). Afirman que estos procesos de inclusión educativa tienen que ver con el aprender, pero también con el vivir y tener experiencias conjuntas.

Finalmente, consideran que estas prácticas inclusivas no deben surgir únicamente como cambios provocados por aspectos legales, porque esto va en detrimento no solo del respeto hacia los educandos sino de una inclusión verdadera tanto a nivel educativo como social, entendiendo la importancia que adquiere el contexto local y global para estos procesos.

A modo de cierre

La inclusión educativa juega un papel decisivo (aunque no el único) para que el acceso a los derechos no se quebrante por un contexto que marca desigualdades y exclusiones. Es decir, la inclusión es básica para construir un mundo orientado con otros valores y otras prácticas más acordes con la dignidad de todos los seres humanos, porque realmente estamos convencidos de que otra educación y otra sociedad son posibles (Echeita y Sandoval, 2002).

Para avanzar hacia una educación con estas características, como bien expresan los testimonios, no podemos seguir pensando que “más de lo mismo” es la respuesta para buscar esa equidad y justicia social. Es necesario

un cambio profundo respecto de la formación docente, en orden a lo que hemos desarrollado, sin duda complejo, pero necesario como la envergadura de lo que hoy se observa: desigualdad, inequidad, exclusión, marginación.

Seguramente no se puede entender con ingenuidad que estos logros se darán solo y simplemente con modificaciones y cambios en los planes de formación y en el currículo procesual, pero de seguro son necesarios para las pretendidas transformaciones que se buscan en la sociedad en general. Es decir, estamos en presencia de una realidad multidimensional que requiere cambios en algunas de esas dimensiones para provocarlos en otras. Entonces qué mejor que comenzar por la formación de los profesores (Castro, 2020). La “educación inclusiva no tiene que ver, inicialmente, con los lugares [sino que] es, antes que nada, una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades” (Echeita y Sandoval, 2002, p. 44). Resulta por tanto imprescindible revisar esta formación. ■■■■■



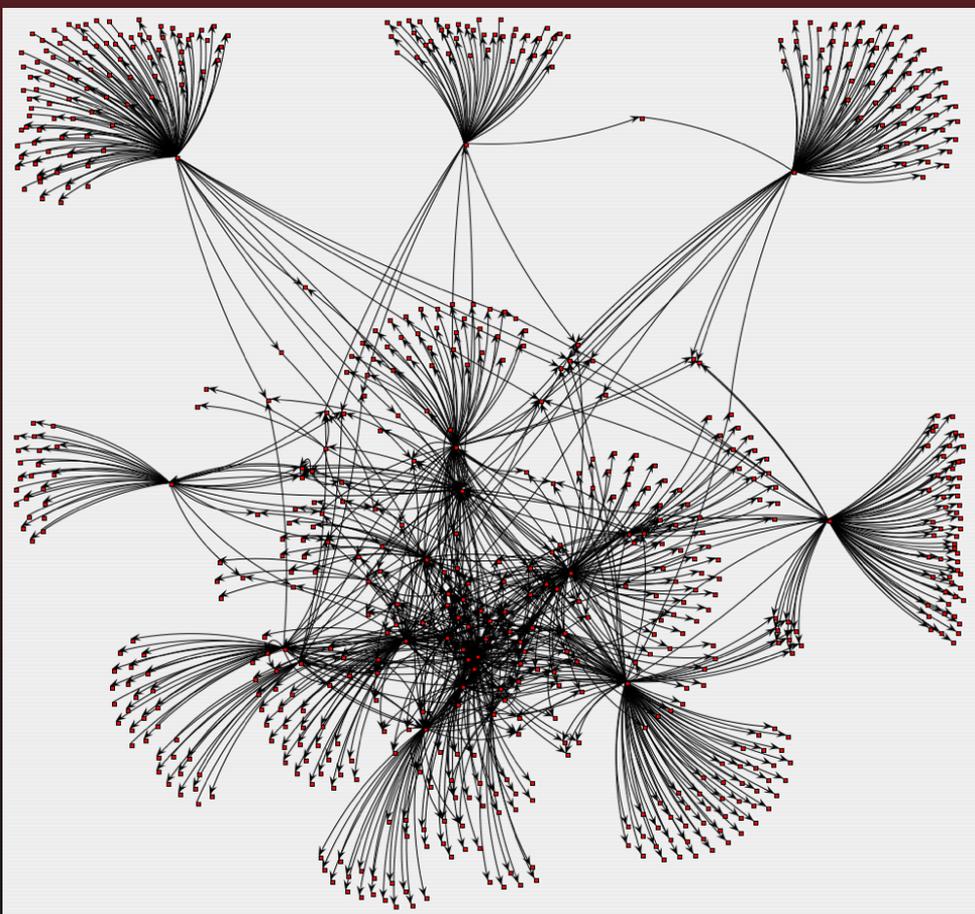
Referencias

- Achilli, E.** (2008). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde editor.
- Ardiles, M.** (2009). Formación docente, el otro y las huellas para anticipar la enseñanza y el aprendizaje. Dialogando con Zambrano, desde Meirieu. *Educere*, 13(45), 306-310. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v13n45/art06.pdf>
- Bárcena, F. y Skliar, C.** (2015). Pensar y sentir las diferencias. Cartas entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido. *Revista Teías*, 16(40), 06-27. <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24547>
- Bell Jiménez, A.** (2017). Educación para la transformación social: la propuesta pedagógica de Paulo Freire y el contexto universitario. *Revista SEP*, 15(2), 37-48. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/posgrado/article/view/1961>
- Castro, S.** (2020). *Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorado de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados*. (Tesis de maestría inédita). Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Davini, M. C.** (2005). *Estudio acerca de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130115A>
- Ferry, G.** (1990). *El trayecto de la formación. los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G.** (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Freire, P.** (2002). Educación y cambio. [Archivo PDF]. <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>
- Giroux, H.** (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Glasser B. y Strauss, A.** (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Goetz J. y LeCompte, M.** (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S.** (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin y E. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications. Traducción de Mario E. Perrone.
- Maxwell, J.** (1996). A model for qualitative research design. *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (pp. 63-85). Traducción de M. L. Grafigna.
- Maxwell, J.** (1996). Methods. What will you actually do? En J. Maxwell (ed.), *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (pp. 1-13). Traducción de M. L. Grafigna.
- Mayz Díaz, C.** (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *EDUCERE, Artículos Arbitrados*, 13(44), 55-66. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571007.pdf>

- Monasta, A.** (1993). **Antonio Gramsci** (1891-1937). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII (3-4), 633-649. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/gramscis.pdf>
- Morin, E.** (2001). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Peña, P. y Ruiz Morón, D.** (2006). La formación docente: entre la indiferencia y la seducción. *Educere*, 10(32), 49-54. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603208.pdf>
- Pérez De Lara, N.** (2001). Identidad, diferencia y diversidad; mantener viva la pregunta. J. Larrosa y C. Skliar (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 291-316). Barcelona: Laertes.
- Pérez Jiménez, C.** (2009). La formación docente como proyecto político. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (15), 311-353. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213215004.pdf>
- Perrenoud, P.** (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), 503-523. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Sánchez Carreño, J.** (2012). La formación de los profesores. *Acción Pedagógica*, (21), 58-63. <http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/accion/v21n1/art07.pdf>
- Sanjurjo, L.** (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 119-130. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/11775>
- Strauss, A. y Corbin, J.** (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tallaferro, D.** (2012). La formación docente: experiencia para el saber y la reflexión. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (18), 113-127. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65226271003.pdf>
- Tello, C.** (2006). Formación docente y conocimiento. Un binomio en crisis: el caso argentino. *Educere*, 10(33), 293-301. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20062/articulo12.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Vogliotti, A., Ledesma M., Roldan, C. y Clerici, J.** (2012). *Crear, crear y crecer con experiencias pedagógicas innovadoras*. Río Cuarto: UniRío. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/10/978-987-688-344-3.pdf>

La ESI en la formación docente inicial

Reflexiones situadas sobre un proceso de análisis de los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria



My Twitter Social Ego Networks · David Sousa-Rodrigues bajo licencia CC BY-NC-SA 2.0.

Candela Lihué Molina
Guadalupe Montenegro



Candela Lihué Molina

Licenciada y profesora en Sociología. Maestranda en Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Docente en escuela secundaria y en Instituto de Formación Docente Escuela Normal Superior de Alta Gracia. Integrante del proyecto de investigación: "Afectividad y prácticas de educación sexual. Construcción de sexualidades en escuelas secundarias", del Área Feminismos, Género y Sexualidades, Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la UNC.

Contacto: candelalihuemolina@gmail.com



Guadalupe Montenegro

Doctora, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Docente en el Instituto Carlos Alberto Leguizamón y el Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar. Ha desarrollado investigaciones ligadas a la Educación de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural y la Formación Docente.

Contacto: guadalupe.montenegro@mi.unc.edu.ar

La ESI en la formación docente inicial

Reflexiones situadas sobre un proceso de análisis de los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria

The integral sexual education in initial teacher training: Situated reflections on a process of analysis of the curricular designs of secondary education teachers training

**Candela Lihué Molina
Guadalupe Montenegro**

Fecha de recepción: 24 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 06 de diciembre de 2022

RESUMEN

En este artículo, se presentan reflexiones metodológicas basadas en una investigación que aborda la incorporación de la ESI en los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria en la provincia de Córdoba. La investigación, enmarcada en la metodología cualitativa, utilizó el análisis documental (de los diseños curriculares) y la entrevista en profundidad (a actores clave del Ministerio de Educación provincial) como estrategias para la construcción de datos.

El artículo presenta una reflexión situada a partir de considerar que los posicionamientos teóricos son inescindibles de las decisiones metodológicas. En este sentido, se explicita la selección de estrategias metodológicas a partir de una determinada concepción teórica del currículum y las implicancias que esto tuvo en el análisis. Asimismo, se focaliza en el uso de la entrevista para el análisis curricular, y se consideran las implicancias de la memoria y el olvido en su desarrollo, para concluir que el olvido puede constituirse en un dato que permite complejizar el análisis del proceso. Los elementos no recordados en las entrevistas permiten realizar afirmaciones sobre la posición de los actores involucrados y sus formas de participación, así como sobre la autoría del texto curricular.

palabras clave

Formación docente · Educación Sexual Integral · Currículum

ABSTRACT

This article presents methodological reflections based on a research that addresses the incorporation of ESI in the Curricular Designs of Secondary Education Teacher Training in the province of Córdoba. The research, framed within the qualitative methodology, used documentary analysis (of curricular designs) and in-depth interviews (with key actors of the provincial Ministry of Education) as strategies for the construction of data.

The article presents a situated reflection based on the consideration that theoretical positions are inseparable from methodological decisions. In this sense, the selection of methodological strategies based on a certain theoretical conception of the curriculum and the implications this had on the analysis are made explicit.

It also focuses on the use of the interview for curriculum analysis, and considers the implications of memory and forgetting in its development, in order to conclude that forgetting can become a datum that allows the analysis of the process to become more complex. The elements not recalled in the interviews allow us to make assertions about the position of the actors involved and their forms of participation, as well as about the authorship of the curricular text.

keywords

Teacher Training · Integral Sexual Education · Curriculum

Introducción

En este artículo, presentamos algunas reflexiones a partir del desarrollo de un proyecto de investigación que analiza la incorporación de la Educación Sexual Integral (ESI) en los diseños curriculares destinados a la formación docente inicial, específicamente de los profesorado de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba.¹ Esta preocupación se sitúa dentro de un campo temático más amplio que se interesa por la ESI en los procesos de formación docente en Argentina (Boccardi, 2018; Gamba, 2018; Stamble, 2017, 2014; Iosa, 2010, entre otros).

¹ Esta investigación se enmarca en el Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Argentina.

En una primera etapa de la investigación –entre los años 2021 y 2022–, realizamos un abordaje exploratorio sobre la incorporación de la ESI en estos diseños. Identificamos a los actores clave que participaron del proceso de producción curricular y las acciones que emprendieron. Además, examinamos la manera en que la ESI se plasmó en el texto curricular (formato, unidad curricular, año de cursado, entre otros aspectos). Para el periodo 2022/2023, nos propusimos analizar la participación de actores clave que no incluimos en la primera instancia, tales como estudiantes y quienes ocuparon cargos de gestión en los Institutos de Formación Docente.



Para reconstruir dicho proceso, nos marcamos en la perspectiva metodológica cualitativa: consideramos que investigar es una forma de pensar que no se reduce a un conjunto de técnicas, sino que es un modo particular de indagación que constituye una forma de ver, conceptualizar, comunicar e interpretar desde un posicionamiento teórico construido para tal fin. Desde esta perspectiva, las estrategias de construcción y análisis de datos no son consideradas técnicas neutras, sino que están imbuidas de suposiciones teóricas, epistemológicas y ontológicas, entre las que se encuentra la comprensión sobre cómo se construye y produce el conocimiento (Vasilachis de Gialdino, 2006).

“...las estrategias de construcción y análisis de datos no son consideradas técnicas neutras, sino que están imbuidas de suposiciones teóricas, epistemológicas y ontológicas, entre las que se encuentra la comprensión sobre cómo se construye y produce el conocimiento.”

Bajo este enfoque, la reflexividad de quienes investigan es parte de la investigación y se integra al proceso de interpretación (Vasilachis de Gialdino, 2006). Desde un punto de vista metodológico, la reflexividad en el proceso de investigación supone “ejercer la duda y, en consecuencia, la crítica tanto de los procedimientos como de las categorías con que nos apropiamos de una realidad sociocultural y la construimos como objeto de estudio” (Achilli, 2008, p. 42).

En el presente texto, compartimos algunas ideas que emergieron de la reflexión sobre las decisiones teórico-metodológicas que fuimos adoptando en el proceso de investigación. En primer lugar, nos interesa exponer el proceso de articulación entre los aspectos teóricos y metodológicos; en particular, la manera en que seleccionamos las estrategias metodológicas a partir de asumir una determinada concepción teórica del currículum. Esta presentación del problema permite situar las reflexiones que desplegamos a continuación.

En segundo lugar, focalizamos en el desarrollo de una de las estrategias metodológicas seleccionadas: la entrevista en profundidad. Si bien las entrevistas nos permitieron reconstruir un relato vasto sobre el proceso de incorporación de la ESI en los diseños, identificamos que las personas entrevistadas no recordaban determinados aspectos que resultaban centrales desde nuestra perspectiva. Ante ello, nos preguntamos de qué manera podíamos interpretar esos olvidos: ¿era posible que los aspectos olvidados se constituyeran en indicios que aportaran a la construcción de nuestro objeto? Para dar cuenta de nuestras reflexiones al respecto, recuperamos algunas situaciones que emergieron en las entrevistas.

El análisis del currículum como política educativa: la selección de estrategias para la construcción y el análisis de datos

En esta investigación, entendimos que, para comprender el texto curricular, era necesario concebirlo como resultante de un proceso de construcción social. No se trata de un objeto aséptico, efecto de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino un “artefacto social” que se encuentra histórica y socialmente situado en un contexto (Goodson, 2000, 1995).

El currículum propone una síntesis de elementos culturales, a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social, en tanto es impulsada por grupos sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios (De Alba, 1998). El texto, lejos de ser un documento meramente técnico, se inscribe en un contexto político más amplio, en el que cobra significado. Los diseños curriculares se producen a partir del desarrollo de políticas educativas, por lo que deben ser analizados como resultantes de este proceso.

Las políticas educativas, en tanto políticas públicas, implican una toma de posición del Estado frente a una cuestión socialmente problematizada (Oszlak y O'Donnell, 1995). Entender el desarrollo curricular en términos de política educativa implica dar cuenta de esa toma de posición, a través del análisis de las decisiones que adoptan los actores y las instituciones involucradas en su producción, así como el conjunto de políticas y normativas en que se inscribe.

“Las políticas educativas, en tanto políticas públicas, implican una toma de posición del Estado frente a una cuestión socialmente problematizada.”

Las políticas públicas en educación, y específicamente las políticas curriculares, se desarrollan a través de un complejo proceso de interacciones, en el que se involucran actores sociales heterogéneos desde posiciones e intereses particulares (Alterman, 2008; Ball, 2002; Terigi, 1999, 2004; De Alba, 1988). En este sentido, las políticas son concebidas como trayectorias dinámicas, en las que los sujetos,

con sus intereses y tácticas, son protagonistas clave. De esta manera, los sujetos participan de dinámicas atravesadas por el control y la apropiación en cada uno de los ámbitos de la producción curricular (Terigi, 1999).

Este posicionamiento implicaba, en primer lugar, asumir que el documento no podía ser considerado solo como una fuente de la cual extraer datos, sino que debía ser construido en un campo de indagación (Muzzopappa y Villalta, 2011). Es decir, era preciso situarlo y analizarlo en su contexto de producción. Desde esta perspectiva, el análisis que emprendimos requería identificar a los actores que operaron en la producción del documento curricular, las posiciones que ocuparon, sus interacciones, intereses y tácticas, así como las dinámicas de control y apropiación en las que se desarrollaron.

Esto llevó a situar el análisis interpretativo en la convergencia de dos campos que fueron objeto de las políticas educativas durante la primera década del siglo XXI: la formación docente y la ESI. Se trató de un periodo de transformación en el que se crearon organismos específicos para la gestión de las políticas de formación docente y ESI.² La incorporación

² De acuerdo a lo establecido por la Ley n.º 26.206 de Educación Nacional, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), y en la provincia de Córdoba, se instituyó la Dirección General de Educación Superior (DGES). Por su parte, a partir de la Ley n.º 26.150 de Educación Sexual Integral, se creó el Programa Nacional de ESI (PNESI) y su homólogo a nivel jurisdiccional. Todas estas instituciones tuvieron objetivos específicos y desarrollaron acciones en diversos ámbitos. En este marco, se aprobaron un conjunto de documentaciones nacionales que regulan la producción curricular. Entre las más relevantes, los Lineamientos Curriculares para la ESI (CFE, resolución n.º 45, 2008) y los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (CFE, Resolución n.º 24, 2007). Estos lineamientos constituyeron el marco normativo orientador para la incorporación de la ESI en los diseños de las jurisdicciones. En la implementación de las acciones dependientes del Programa Nacional de ESI y del INFOD, se preveía la participación de los organismos jurisdiccionales. En el caso



de ESI en los diseños curriculares de formación docente se produjo con la participación de distintos organismos y actores estatales a nivel nacional y provincial. Ante este complejo escenario institucional, decidimos focalizar en el nivel jurisdiccional. Esta definición empírica fue producto de entender que, en nuestro país, las políticas educativas se concretan a través de una compleja trama de relaciones entre actores posicionados en diferentes niveles dentro del aparato estatal. Estas tramas, atravesadas por relaciones de poder, dan cuenta de disponibilidades diferenciales de recursos, configuraciones sociohistóricas particulares y apropiaciones también diferenciales de las políticas (DiNIECE, 2014). Estas instancias subnacionales y los niveles intermedios de gobierno educativo desempeñan una función crítica al “procesar” las políticas diseñadas en el nivel macro (Gvirtz, 2010).

Bajo estas consideraciones teórico-metodológicas, construimos nuestro referente empírico y definimos las estrategias metodológicas. Por ello, decidimos complementar la lectura de los diseños curriculares de los profesorado de Educación Secundaria de Córdoba con la realización de entrevistas a actores que participaron de su producción, para luego triangular el análisis de los datos surgidos de ambas estrategias.

En esta breve presentación, es posible advertir la manera en que la construcción del objeto de investigación fue articulando la perspectiva teórica con el diseño metodológico: el referente empírico definido (las documentaciones y los actores participantes del nivel jurisdiccional) así como las estrategias (el análisis documental y las entrevistas en profundidad) se consideraron en consonancia con la perspectiva teórica y conceptual sobre el cu-

de Córdoba, el Programa Provincial de ESI y la DGES eran los organismos intervinientes en la implementación de lo pautado por los Lineamientos Curriculares.

rriculum. En el próximo apartado, nos detenemos en los desafíos que emergieron de la utilización de las entrevistas como estrategias de construcción de datos en el análisis curricular.

La entrevista en el análisis curricular

En la primera etapa de la investigación, realizamos 4 entrevistas a actores clave. Primero, una entrevista grupal a las trabajadoras del Área Curricular de la DGES; luego, realizamos entrevistas por separado a dos integrantes del Programa Provincial de ESI, y por último, a un contenidista que se mencionaba en los diseños.

En la entrevista grupal, predominó una escucha atenta a lo relatado, se hicieron muy pocas preguntas, debido a que era nuestra primera aproximación al campo de estudio. Esta entrevista exploratoria nos permitió identificar a otros actores clave y documentaciones que desconocíamos. En las entrevistas subsiguientes, ahondamos en aspectos específicos, de acuerdo a la posición que la persona entrevistada ocupaba en la incorporación de la ESI en los diseños.

Si bien todas las entrevistas nos permitieron reconstruir un relato sobre el tema y sistematizar información, identificamos en ellas ciertas omisiones y desconocimientos ante las preguntas que formulamos. En ocasiones, las personas recordaban con imprecisión y no conseguían evocar algunos aspectos que, desde nuestro punto de vista, resultaban fundamentales. Inicialmente, percibimos estos aspectos como vacíos en los relatos, producto de “fallas” en la memoria de las personas entrevistadas. Nos preocupaban fundamentalmente porque dificultaban entramar las distintas versiones en un mismo relato del proceso. Luego, al preguntarnos por la manera en que opera la memoria, consideramos que estos “olvidos” podían constituir aportes para la interpretación de los procesos curriculares.

Comprendimos que, aunque inicialmente se nos presentaban como elementos contrapuestos, la memoria y el olvido guardan una íntima relación. La memoria no implica un simple acto de reproducción, sino un acto de reconstrucción, en el cual, “el sujeto recuerda en forma selectiva y en relación a aquellos hechos que conoce previamente y que han resultado significativos para su propia experiencia” (Tonon, 2009, p. 60). Desde esta perspectiva, aquello que se recuerda no es imparcial, sino que varía en función de la familiaridad y significación que tiene para las personas. En este sentido, la memoria implica siempre una reelaboración de lo ocurrido y es una interpretación del pasado que incluye olvidos y contradicciones. A partir de estas ideas, comenzamos a resignificar algunos de los olvidos que identificamos durante el desarrollo de las entrevistas, para leerlos como *indicios* a interpretar.

“...la memoria implica siempre una reelaboración de lo ocurrido y es una interpretación del pasado que incluye olvidos y contradicciones. A partir de estas ideas, comenzamos a resignificar algunos de los olvidos que identificamos durante el desarrollo de las entrevistas...”

Al comprender que el olvido también “nos habla” de lo vivido por quienes recuerdan, nos preguntamos qué nos dice sobre la manera en que se desarrolló el proceso curricular. Para

desplegar las ideas que producimos al respecto, en los siguientes apartados nos detenemos en dos situaciones que nos permiten considerar al olvido como un indicio que puede ser considerado en el análisis interpretativo.

En primer lugar, nos referimos a una situación que se produjo en la entrevista a quien figuraba en los documentos curriculares como contenidista. En segundo lugar, nos referimos a las entrevistas realizadas a integrantes del programa provincial de ESI y de la DGES. Finalmente, nos detenemos en la manera en que, al contrastar los datos que obtuvimos de las entrevistas con la lectura de los documentos curriculares, pudimos complejizar la interpretación sobre el proceso curricular.

El olvido, un indicio en el análisis: la autoría del texto en la producción curricular

En los diseños curriculares, parece sencillo identificar a las personas partícipes en su elaboración. Se menciona un “Equipo de Trabajo Curricular” que referencia a quienes cumplieron funciones de coordinación y a quienes contribuyeron en la elaboración de las unidades curriculares. Además, se incorpora también a especialistas consultados y a otros colaboradores. Sin embargo, en los diseños curriculares analizados, observamos que no había referencias a los autores o especialistas consultados para la formulación de los contenidos de la ESI.

En los diseños publicados en el año 2015, encontramos como referencia a un contenidista del seminario Sujetos de la Educación. En sus inicios, la ESI se había incorporado como un eje de contenido en esta unidad curricular. Por ello, decidimos entrevistar a esta persona, pero él no recordaba haber participado en la incorporación de la ESI en dicho seminario. Ante ello, emergieron algunos interrogantes



respecto de las razones por las que no lo recordaba: ¿aparecía nombrado en los diseños erróneamente? ¿La mención en los diseños no reflejaba su participación en el proceso de elaboración de esa unidad? ¿Olvidaba lo que había realizado?

Al continuar dialogando, pudimos comprender que había colaborado en la producción curricular sin vincularse específicamente con la ESI. El entrevistado recordaba discusiones que se habían producido al momento de elaborar los contenidos de la unidad curricular, tales como la relación entre la Psicología y las Ciencias Sociales, pero no conseguía recordar siquiera que la ESI se hubiera inscripto en la unidad curricular que figura bajo su autoría. En la conversación, sostuvo que si bien él no recordaba qué decisiones se habían tomado y cómo se habían expresado en la escritura del diseño, no tenía dudas de que habían recuperado los criterios planteados por el programa provincial de ESI y por una de sus referentes en particular.

Entendemos que, en este caso, si el entrevistado olvidaba era porque para él su intervención se focalizó en otros aspectos, mientras el debate sobre la ESI recayó en quienes reconocía como “autoridades” en el tema. Como mencionamos, en la reelaboración de la memoria se expresa la subjetividad de quien recuerda, en tanto retiene lo que le parece digno de ser recordado: “la memoria es inherentemente revisionista, hace permanentemente ejercicios selectivos de amnesia y es así que lo que se olvida puede ser tan importante como lo que se recuerda” (Schwarzstein, 2002, p. 172). Es posible reconocer que, en la subjetividad puesta en juego en la elaboración de la memoria, el actor rescata algunos aspectos de la discusión que para él resultaron más significativos. El aspecto olvidado que identificamos en esta entrevista nos brindó algunos indicios sobre el proceso de producción curricular que

pudimos articular con lo emergente en la realización de otras entrevistas.

De esta manera, es posible considerar que aquello que inicialmente aparecía como una “falla” en la memoria del sujeto entrevistado pudo ser incorporado en el análisis de otra manera. A partir de esta interpretación, la reconstrucción de la producción del diseño curricular se complejizó, ya que se hizo patente que en los documentos curriculares no se asientan todas las participaciones, ni las maneras en que participan distintos actores resultan fácilmente deducibles del texto.

“De esta manera, es posible considerar que aquello que inicialmente aparecía como una “falla” en la memoria del sujeto entrevistado pudo ser incorporado en el análisis de otra manera.”

Esto nos permitió formular otras preguntas respecto a la manera en que se escribe un diseño curricular: ¿cómo son las dinámicas entre los actores de diferentes dependencias de los organismos estatales que participan de la producción curricular? ¿De qué manera se produce este proceso de escritura multiautoral: qué tareas desempeñan los especialistas y las integrantes del Área Curricular de la DGE en el proceso de escritura? Estas preguntas nos permitieron complejizar el objeto investigado, y formular nuevas preguntas respecto a la autoría del diseño, para dar continuidad al proceso de investigación en la nueva etapa.

El olvido, un indicio para el análisis: la posición de actores clave en la producción curricular

Recuperamos una segunda situación para ilustrar de qué manera interpretamos que el olvido proporcionaba datos significativos sobre el proceso investigado.

En las entrevistas realizadas a las integrantes del Área Curricular de DGES y del Programa de ESI, percibimos que les resultaba difícil recordar algunos de los detalles que precisábamos para la reconstrucción de la incorporación de la ESI en los diseños. En su discurso, mientras enfatizaron el contexto y el significado político que cobró la inclusión de la ESI en la formación docente, resultaban más imprecisas las referencias específicas sobre la manera en que se produjo este proceso, es decir: de qué manera y quiénes tomaron las decisiones vinculadas con la elaboración de contenidos para la ESI. En este sentido, en el análisis de las entrevistas, reconocimos que cuando focalizábamos en este aspecto, los relatos perdían nitidez, se tornaban más indefinidos. Si bien se trató de una percepción difícil de corroborar, decidimos no omitir su presencia, sino interpretar su significado. ¿Cómo se podían interpretar estas imprecisiones y omisiones en el recuerdo?

En el apartado anterior, mencionamos que el contenidista reconocía a una persona como “especialista” y consideraba que había definido los criterios para la incorporación de la ESI en el diseño; sin embargo, esta persona no recordaba haber participado específicamente en la elaboración de los diseños curriculares de la formación docente. En las entrevistas a las integrantes de la DGES, se hacían referencias a articulaciones interministeriales y capacitaciones docentes que no podíamos corroborar en las entrevistas a quienes integraron el equipo provincial de la ESI. Y la situación se reiteraba

de manera similar con los distintos elementos que emergían en las entrevistas.

Hipotetizamos que esta elaboración de la memoria podía vincularse con las posiciones y formas de participación que las personas entrevistadas desplegaron en el proceso de incorporación de la ESI en los diseños curriculares, en tanto la reconstrucción que se efectúa al recordar es selectiva y varía en función de la familiaridad y la significación que los hechos tienen para los sujetos.

Como ya mencionamos, los primeros diseños se elaboraron en el marco de una transformación de las políticas educativas vinculadas con la formación docente y la ESI. Con este impulso, la inclusión de la ESI en los diseños curriculares se produjo en el marco de un amplio espectro de acciones que las personas entrevistadas asumieron dentro del proceso de institucionalización de los organismos ministeriales. El Programa de ESI se encargó de diversas propuestas desarrolladas en los niveles inicial, primario y secundario, por lo que las acciones con el nivel superior permanecieron en un segundo plano (Lucotti, 2019). Por su parte, para el Área Curricular de la DGES, el proceso de incorporación de la ESI se ubicó dentro de una transformación curricular que demandó atender múltiples cuestiones, como la carga horaria de todos los espacios curriculares, la fragmentación en el diseño, demandas de otros contenidos centrales para la formación docente, junto a los desafíos específicos que planteaba la ESI en términos de la transversalización de la perspectiva de género y derechos.

Considerando esta situación, la incorporación de la ESI en los diseños destinados a la formación docente no fueron el objetivo primordial de los organismos en los que las



personas entrevistadas se desempeñaron, sino que su participación se produjo de manera simultánea con múltiples decisiones y prácticas dentro del Ministerio de Educación. La magnitud de las acciones emprendidas en este proceso instituyente y la significación política que las personas entrevistadas reconocen en estos dos ámbitos de transformación (la formación docente y la ESI) permite dar sentido a los olvidos que reconocemos en las entrevistas.

El olvido, pistas que orientan la contrastación de datos

La contrastación de las entrevistas con el análisis documental produjo desafíos específicos y, al mismo tiempo, nos permitió complejizar el análisis interpretativo. Los desafíos se derivaron fundamentalmente de las discrepancias que hallamos entre la información de las entrevistas y las documentaciones. Cuando contrastamos los datos que se producían mediante estas dos estrategias, encontramos que en muchos casos no eran coincidentes. Por ello, nos preguntamos por la manera en que era posible construir la convergencia de distintas fuentes cuando aportan informaciones que no concuerdan e incluso resultan contradictorias.

Entendemos que el desafío estriba en poder explicar las razones de estas divergencias, tal como hemos intentado ensayar en los apartados anteriores respecto al olvido. Estas explicaciones pueden colaborar en la complejización del objeto, ya que, tal como plantea Achilli (2005), en este tipo de investigaciones, el análisis "no remite a una reducción de la información sino, por el contrario, a un proceso de ampliación de la misma desde diferentes procedimientos" (p. 85).

Como pudimos ver antes, identificar quiénes fueron las personas que participaron en la producción del texto curricular es un aspecto más complejo del que se derivaría de

la simple lectura del texto. Este aspecto, a primera vista, parece simple, sin embargo, en el proceso de triangulación se desplegó su complejidad.

De esta manera, al complementar la lectura de los documentos con las entrevistas, se comienza a complejizar la reconstrucción del proceso de incorporación de la ESI en los diseños. En la producción del texto curricular, llegamos a reconocer la existencia de "autorías" múltiples que no son posibles de identificar a través del análisis documental. Así mismo, descubrimos que en el entramado de microdecisiones políticas, la interacción entre los actores involucrados en la incorporación de la ESI a los diseños curriculares es una dinámica que no se visualiza en el texto curricular. Situación que nos habilitó a formular otras preguntas respecto a la manera en que se produce el currículum: ¿quiénes participan de estos diseños sin ser asentados formalmente? ¿Por qué no se nombra a todas las personas que participan de este proceso? ¿Cuáles son los criterios por los que la autoría de una persona es explicitada en el diseño? Interrogantes que no hubiéramos podido atender sin poner en relación las dos estrategias y que nos permiten continuar el proceso investigativo, complejizando el objeto construido.

Consideraciones finales

En este artículo, nos detuvimos en los aspectos metodológicos de nuestro trabajo de investigación. Fue un desafío revisar y reconstruir las situaciones de análisis que emergieron durante el proceso de interpretación de los datos. Decidimos compartir reflexiones situadas sobre estas cuestiones que, por lo general, en el informe de investigación, "descartamos" por otorgarle mayor peso a la acción de comunicar los hallazgos finales.

Asumir un posicionamiento teórico y metodológico basado en perspectivas so-

cioantropológicas implicó un trabajo de reflexividad sobre el proceso de producción de conocimiento. Entendemos que las decisiones metodológicas se dieron en simultáneo con el trabajo conceptual y que cada estrategia está impregnada de las concepciones teóricas que orientaron el proceso de interpretación de datos. En el primer apartado, pretendimos dar cuenta de la manera en que esta interrelación se expresó en nuestra investigación. Partimos de considerar las políticas educativas y los procesos de elaboración curricular, en particular, como trayectorias dinámicas atravesadas por interacciones mediadas por diversos intereses, posiciones y relaciones de poder. A razón de ello, analizamos los diseños curriculares como documentos que no son neutrales, sino que debían constituirse en sí mismos en un campo de indagación.

Luego desplegamos algunas de las reflexiones que produjimos sobre las estrategias metodológicas utilizadas y la particularidad que cobró en nuestra investigación el proceso de entrevistar. Consideramos que la centralidad otorgada a la memoria en las entrevistas es propia de este tipo de fuente; sin embargo, nos resultó interesante interpretar los olvidos en contexto con el desarrollo curricular. Detenernos en las situaciones producidas en el contexto de entrevista nos permitió reflexionar sobre la manera en que los aspectos olvidados, o recordados difusamente, pueden constituir indicios sobre la manera en que se desarrollaron los diseños curriculares. En este caso, nos detuvimos en aquellos referidos a la autoría del texto y la posición de actores clave en la producción curricular.

Consideramos que la memoria y el olvido pueden alimentar futuras reflexiones respecto a nuestro lugar como entrevistadoras; creemos que en términos de posibilitar un proceso reflexivo, resulta potente no situar el olvido solo en los/as actores entrevistados/as. La intervención de quien entrevista, su

disposición, las preguntas y comentarios que formula impulsan la producción de la información. El/la entrevistador/a le da sentido y es partícipe fundamental en la creación de la entrevista, en función de sus propios objetivos y conocimientos del tema sobre el que está indagando (Schwarzstein, 2002). Esta perspectiva sitúa la pregunta sobre el olvido en la dinámica de la entrevista y no solo en el sujeto entrevistado. Además, nos recuerda la estrecha vinculación que existe entre las condiciones de la producción de las fuentes y lo que estas pueden revelar.

En este sentido, consideramos válido preguntarnos de qué manera la dinámica de la entrevista pudo haber contribuido en la "producción" del olvido. Es decir, de qué manera nuestros presupuestos implícitos sobre el desarrollo curricular y la incorporación de la ESI configuraron la dinámica de entrevista y la interpretación posterior sobre lo que las personas relataban en el contexto de entrevista.

Si consideramos que la investigación aún se encuentra en proceso, escribir este artículo nos permitió anticipar algunos resguardos metodológicos: qué dificultades y decisiones podemos prever que se irán presentando a medida que avancemos en las etapas posteriores de la investigación, cuáles serán las estrategias metodológicas para continuar analizando la presencia de la ESI en los diseños curriculares, y qué nuevas preguntas de investigación nos permitirán profundizar en el análisis de la curricularización de la ESI. 



Referencias

- Achilli, E.** (2008). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E.** (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Alterman, N.** (2008). La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. *Páginas*, (6), 127-145.
- Ball, S.** (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas*, (2/3), 19-33.
- Boccardi, F.** (2018). *Formación docente continua en educación sexual en la ciudad de Córdoba. Un abordaje de los discursos de "educación sexual integral" que circulan en los ámbitos de formación de los docentes en ejercicio*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- De Alba, A.** (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gamba, C.** (2018). *La reflexión sobre nosotros/as mismos/as. Los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno*. (Tesis de maestría). FLACSO. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/16341/2/TFLACSO-2018CG.pdf>
- Goodson, I.** (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I.** (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares.
- Gvirtz, S.** (2010). Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo. En C. Wainerman y M. Di Virgilio (comps.), *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Iosa, T.** (2010). Aproximaciones a la subjetivación sexo-genérica en la profesión docente. Estudio comparativo de tres cursos de Formación Docente en Educación Sexual en Córdoba. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (5). <https://doi.org/10.35305/rece.v0i5.66>
- Lucotti, A.** (2019). *Evaluación de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. (Tesis de licenciatura). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Mendizabal, N.** (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE).** (2014). *La implementación de los planes de mejora institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006569.pdf>
- Muzzopappa, E. y Villalta, C.** (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (1), 13-42.

- Oszlak, O. y O'Donnell, G.** (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2 (4), 99-128.
- Schwarzstein, D.** (2002). Fuentes orales en los archivos: desafíos y problemas. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, (27), 167-177. <http://www.jstor.org/stable/27753102>
- Schwarzstein, D.** (1990). Historia oral y memoria del exilio. Reflexiones sobre los republicanos españoles en la Argentina. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, III (9), 149-172.
- Stambole, L.** (2017). La (in)visibilización de la diversidad de género en el desarrollo curricular de la formación docente inicial de Tucumán. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 147-159.
- Stambole, L.** (2014). El género y las sexualidades en la educación sexual de docentes tucumanxs. Aproximaciones desde el currículum. 3º Congreso Género y Sociedad. Área Feminismos, género y sexualidades del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon", Universidad Nacional de Córdoba.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R.** (1992) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F.** (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F.** (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tonon, G.** (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon (comp.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo Libros - Universidad Nacional de La Matanza.
- Vasilachis de Gialdino, I.** (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Otros documentos

- Consejo Federal de Educación. (2007). Resolución n.º 24: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.
- Consejo Federal de Educación. (2008). Resolución n.º 45: Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.
- Consejo Federal de Educación. (2018). Resolución n.º 340. Anexo.



Apuntes metodológicos y conceptuales para investigar en el campo de la historia de la educación *con los objetos escolares*



Niños del Kindergarten (1934) · Archivo del Museo Pedagógico Colombiano

Alexander Aldana Bautista



Revista Científica **EFI · DGES**

Volumen 9 · N° 14

Marzo 2023



Alexander Aldana Bautista

Licenciado en Ciencias Sociales, magíster en Educación y estudiante de doctorado en Antropología. Docente-investigador adscrito al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Integrante del equipo de trabajo del Museo Pedagógico Colombiano. Sus líneas de investigación son: la cultura material escolar, la historia cultural de la escuela, la antropología de la infancia y la historia de las emociones.

Contacto: aaldanab@pedagogica.edu.co

Apuntes metodológicos y conceptuales para investigar en el campo de la historia de la educación con los objetos escolares

Methodological and conceptual notes to research in the field of the history of education with school objects

Alexander Aldana Bautista

Fecha de recepción: 1 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 13 de diciembre de 2022

RESUMEN

El propósito de este texto es plantear algunas notas conceptuales y metodológicas que permitan redefinir el uso de la cultura material escolar en la práctica investigativa en el campo de la historia de la educación. La tesis que quiero presentar aquí es que resulta necesario “desinstrumentalizar” los objetos de la escuela, esto es, dejar de pensarlos como meras fuentes históricas para la comprensión del pasado y reconocerlos como *objetos-agencia* que intervienen en la producción de la experiencia escolar. Así, abordar el pasado de la escuela, desde esta perspectiva, supone hacer de la cultura material escolar un problema de investigación, tomar los objetos escolares no como productos culturales cerrados, definidos, revestidos de un tiempo-otro, sino como productores, como puntos de acción que se despliegan generando nuevos sentidos y constituyendo subjetividades. Entendidos de esta manera, los objetos escolares *hacen hacer, hacen pensar, hacen decir y hacen sentir*, por lo que, en la práctica investigativa en el campo de la historia de la educación, no se habla de ellos, *sino con ellos*, para situar en su centro la historia escolar de cada sujeto. Lo anterior supone hacerles nuevas preguntas a los objetos escolares, (re)construir sus trayectorias –una biografía de los objetos escolares–, reconocer sus materiales, formas y texturas, y establecer las redes de sentido y de contrasentido en las cuales se inscriben, además de sus significados y las prácticas y los saberes asociados a ellos.

palabras clave

infancia • objetos escolares • investigación histórica
experiencia escolar • régimen material escolar



ABSTRACT

The purpose of this text is to present some conceptual and methodological notes that make it possible to redefine the use made of school material culture in research practice in the field of the history of education. The thesis that I want to present here is that it is necessary to “deinstrumentalize” school objects, that is, to stop thinking of them as mere historical sources for understanding the past and recognize them as agency-objects that intervene in the production of the school experience. Thus, approaching the past of the school, from this perspective, supposes making school material culture a research problem, taking school objects not as closed, defined cultural products, clothed in one time-another, but as producers, as points of action that unfold generating new meanings and constituting subjectivities. Understood in this way, school objects make one do, make one think, make one say and make one feel, due to what in research practice in the field of the history of education one does not talk about them, but rather with them, to situate at its center the school history of each subject. This means asking new questions to school objects, (re)constructing their trajectories -a biography of school objects-, recognizing their materials, shapes and textures and establishing the networks of meaning and contradiction in which they are inscribed, in addition to their meanings and the practices and knowledge associated with them.

keywords

**childhood · school objects · historical research
school experience · school material regime**

A modo de presentación

El análisis propuesto para este documento parte del argumento de que solo se puede aprender a investigar investigando. En este sentido, la práctica investigativa no se puede reducir a la aplicación de un conjunto de instrumentos de recolección de información, sino que supone una apuesta política que se relaciona con una postura epistemológica que la dota de “razonamiento científico”. Investigar es, entonces, comprender la realidad cambiante desde algún lugar, al margen de totalidades y pretensiones de una verdad universal. Así las

cosas, se investiga con un propósito, con una intencionalidad: ¿para qué investigar el pasado de la escuela?, ¿de qué maneras abordamos la complejidad del pasado de las prácticas y los saberes escolares? Según Paramo (2017), “No es la técnica de recolección de información la que define el carácter de la práctica investigativa, sino la postura desde la cual se problematiza el objeto de investigación, la manera como se recoge la información y la subsiguiente interpretación que se haga de los datos” (p. 13).



“Investigar es, entonces, comprender la realidad cambiante desde algún lugar, al margen de totalidades y pretensiones de una verdad universal.”

En este sentido, la investigación en el campo de la historia de la educación es una práctica que cuestiona la realidad escolar y social, que problematiza la supuesta “naturalidad” de las prácticas escolares y, al hacerlo, “el sujeto en formación aprende a desaprender que el mundo es coherente, claro y unívoco” (Reguillo, 1997, p. 77). Desaprender es tomar distancia, cuestionar el propio sistema de valores, creencias, representaciones y formas de hacer de la escuela que se han cimentado y constituido como verdad; “distancia epistemológica” que le posibilita al investigador/a dudar, extrañarse de lo habitual, “mirar con otros ojos” lo que le era familiar, cercano y propio. Así mismo, según Bourdieu (2008), es necesario someter la práctica investigativa “a la polémica de la razón epistemológica, para definir, y si es posible inculcar, una actitud de vigilancia que encuentre en el completo conocimiento del error y de los mecanismos que lo engendran uno de los medios para superarlo” (p. 18).

De esta situación se desprende que los mecanismos y los procesos de producción del conocimiento social en torno a la escuela son procesos siempre abiertos, inacabados y mediados por lógicas de poder que definen qué investigar, cómo hacerlo y para qué, con qué sentido. Aquí se considera que la práctica investigativa en el campo de la historia de la educación ha desconocido la cultura material de la escuela o ha hecho de los objetos escolares simples contenedores del pasado, reduciendo

las posibilidades para abordarlos. En este sentido, ¿desde qué lugares conceptuales y metodológicos pensar los objetos escolares (o con los objetos escolares) para escuchar el bullicio del aula de clase, el olor a tiza, el miedo a los castigos, la voz del maestro impartiendo la lección, el juego, la angustia de los exámenes públicos? ¿Cómo no dejar pasar la experiencia, la vida cotidiana que se entrecruza y se (re)hace en cada objeto escolar? ¿Cómo escribir esta experiencia, de qué manera darle forma, ordenar palabras para hacer visible eso que aconteció y nos aconteció en la escuela? ¿Cómo traer esas experiencias (en plural)? ¿Cómo (con)seguir conceptos para (des)ordenar la experiencia escolar dispersa en cada objeto de la escuela? En últimas, ¿cómo ir tras la experiencia escolar en cada objeto de la escuela? Así, investigar es aprender a hacerles preguntas a los objetos escolares, es reconocer que esos objetos tienen una biografía, que son objetos con aura, que cuentan historias y que están articulados a formas de sentir y marcos estéticos; “investigar supone apropiarse no de un recetario de procedimientos sino de una lógica que combina razonamiento e intuición” (Reguillo, 1997, p. 79).

“...la práctica investigativa en el campo de la historia de la educación ha desconocido la cultura material de la escuela o ha hecho de los objetos escolares simples contenedores del pasado, reduciendo las posibilidades para abordarlos.”

Finalmente, se considera que el objetivo principal de formar investigadores/as en el campo de la historia de la educación es la comprensión crítica y problematizadora de la escuela y del propio contexto sociocultural de los/as estudiantes. Parafraseando a Reguillo (1997), es necesario volver sobre esta cuestión: ¿qué investigadores/as para qué escuela?, maestros/as-investigadores/as ¿para qué?

De espacios, objetos y prácticas escolares: interrogar para investigar

Hace más de ochenta y siete años, el célebre filósofo alemán de origen judío Walter Benjamin (1892-1940) escribió algunas crónicas sobre su infancia en Berlín, su ciudad natal. Estas memorias fueron publicadas en diferentes periódicos, algunas bajo un seudónimo. En 1950, se recopilaron y organizaron como obra póstuma con el título *Infancia en Berlín hacia 1900*; se trata de treinta y siete relatos en los cuales el pensador alemán narra su infancia, y al hacerlo, se ocupa de sí. La infancia es aquí una subjetividad que emerge desde la experiencia. Según Vignale,

Benjamin no habla sobre la infancia, sino desde ella, describiendo sus paseos por las calles de Berlín, sus experiencias primeras, en las que tiempo y espacio eran vividos desde la singularidad del presente. Narraciones desde la memoria, en las cuales Benjamin-niño vuelve con las palabras a recorrer las calles y los tiempos de la infancia, las semejanzas y significaciones nacidas de sus olores, colores, formas configuradas en el arte arquitectónico. (2009, p. 82)

En una de estas narraciones, Benjamin hace referencia a su pupitre con estas palabras:

El médico me detectó miopía. Y me recetó no sólo anteojos, sino un pupitre. Estaba construido con mucho ingenio. Se podía ajustar el asiento de modo tal que quedara más cerca o más lejos de la tabla inclinada

que servía para escribir, a lo que se sumaba la viga horizontal contra el respaldo que ofrecía sostén a la espalda, no por hablar del pequeño atril corredizo para libros que coronaba el conjunto. El pupitre junto a la ventana se convirtió rápidamente en mi lugar favorito. El pequeño armario oculto bajo su asiento contenía no sólo los libros que necesitaba en la escuela, sino también el álbum con las estampillas y los tres que habían sido tomados por la colección de postales. Y del fuerte gancho al costado del pupitre colgaba mi mochila junto al canastito del desayuno, pero también el sable del uniforme de húsar y la caja de herborista. (2016, p. 225)

Al niño Walter le resultaba placentero “despegar calcomanías” en su pupitre. Recortar los dibujos, pasarlos por agua caliente y llevarlos a las hojas blancas: “Por más que me cansara de este juego, siempre encontraba una excusa para seguir aplazando la tarea de la escuela” (2016, p. 226). Y es que este niño gozaba de perder el tiempo sobre aquel pupitre en el que se sentía resguardado, revisando las calificaciones de sus cuadernos viejos o forrando con papel grueso azul sus libros. Este pupitre tenía similitud con su banco de la escuela, pero “El pupitre y yo, ambos nos manteníamos unidos contra él”; aquí podían ocurrir cosas que en el banco de la escuela era imposible que pasaran, aquí perdían autoridad el diccionario, el compás y hasta la lista de vocablos.

La cita anterior revela por lo menos cinco elementos para el análisis en torno a la cultura material escolar: primero, los objetos devienen de campos discursivos disciplinares que establecen sus usos y relaciones con la infancia, así como relaciones de sentido y de valor entre conjuntos de objetos. La pediatría, la psicología infantil, la pedagogía y los saberes escolares en particular han configurado materialidades en las cuales se expresan sus apuestas conceptuales articuladas a utopías sociales. El niño Walter podía ver de manera clara los objetos que estaban cerca de él, pero



veía de manera borrosa aquellos que estaban lejos; luego del examen ocular, el optómetra recomendó el uso de dos artefactos: un pupitre y unos anteojos. Estos objetos obedecen a reglas particulares de la medicina. ¿Cómo usar un pupitre?, ¿cómo sentarse en él?

En segundo lugar, si bien hay reglas para el uso de los objetos que provienen de saberes disciplinares específicos, estos saberes también determinan su diseño, sus formas y los materiales con los que estos objetos son contruidos. Benjamin se refiere al “ingenio” con que su pupitre ha sido contruido, pues su asiento se podía alejar o acercar. ¿Quién producía estos objetos en Berlín hacia 1900?, ¿de qué manera circulaban y se comercializaban estos pupitres?

En tercer lugar, los objetos escolares están asociados a una distribución del tiempo y del espacio en el aula, ocupan un lugar que no es caprichoso y su uso se da en momentos específicos: durante la enseñanza de un saber escolar, en el recreo, en la izada de bandera, en la formación o en la revisión de higiene, entre otros. Todos los objetos escolares ocupan un lugar en términos de las jerarquías de poder y de saber que constituyen la escuela. El pupitre de Benjamin estaba cerca de la ventana, ¿podía estar en otro lugar? ¿Por qué lo ubicaron en ese sitio? ¿Por qué los bancos de la escuela se organizan en filas?

En cuarto lugar, los objetos escolares no están aislados unos de otros, sino que configuran sistemas de relaciones asociados a formas de hacer. En el pupitre de Benjamin colgaba su uniforme, su lonchera y una caja en la que guardaba las plantas medicinales que recogía. Era el lugar de los libros, pero también era el lugar para guardar el álbum de las estampillas; es decir, el pupitre se convierte en el lugar de lo permitido y lo prohibido, del juego y del goce. Las estampas de colección y el álbum son puntos de fuga, llevan a reinventar el pupitre,

a hacer otro uso de él, cambiando su sentido primero.

Por último, los objetos escolares producen formas de sentir, hay lazos emocionales que unen el pupitre al niño Walter, eso lo hace su lugar favorito. Se evidencia así la relación entre la cultura material y la dimensión emocional de los sujetos. La infancia y sus lugares de juego, con sus miedos y alegrías, con aquellos rituales infantiles en los que se imagina y se goza.

En este recuerdo de Benjamin, se puede encontrar ese sentimiento de lejanía y de ausencia que define la nostalgia. Según Rodrigo Quesada (2001, p. 4):

Hay nostalgia porque hay experiencia. El sujeto la experimenta a través del fracaso, o de la frustración, de las acciones o emociones que fueron exitosas o productivas en el pasado, el cual se construye y se reconstruye desde el presente, para poder enfrentar al futuro.

Entonces, este recuerdo de infancia es una impresión que perdura y que remite a cierta sensibilidad. La nostalgia por su pupitre requiere de los sentidos para volver a ese pasado. Recordar con Benjamin es encontrarse con una textura, un color, una forma, un tamaño, una superficie que se mueve en un rincón solitario en el que entra la luz por una ventana. Es el olor de su álbum y de las estampas que pega, es la postura corporal sobre la tabla inclinada que sirve para escribir, es, en últimas, una rutina, “la hora más silenciosa del día y este sitio, el más apartado de todos” (p. 227) el que obliga a la calma, a contemplar lentamente el recuerdo. Así, volvemos sobre la experiencia del niño Benjamin en su pupitre a través de los sentidos.

Finalmente, el texto de Benjamin permite pensar en varias direcciones: ¿qué otras preguntas le podemos hacer a este pupitre para entender la vida familiar y escolar de Walter Benjamin? ¿Qué nos dice este pupitre de las sensibilidades de una época? ¿De qué mane-

ras se constituyó esa infancia berlinesa hacia 1900? ¿Qué se puede decir de las prácticas escolares y de juego a partir del texto de Benjamin? ¿Cómo se puede caracterizar la infancia de Walter Benjamin a partir los objetos que narra y que constituyen este libro?

La pregunta que orienta esta apuesta es, siguiendo a Anne-Marie Chartier (2009, p. 15), “¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?”. Esta cuestión posibilita volver la mirada sobre tres asuntos particulares: primero, los objetivos, las apuestas pedagógicas y políticas que se ponen en juego cuando se enseña historia de la educación: ¿para qué enseñamos historia de la educación y la pedagogía a los estudiantes que se están formando para maestros/as?, ¿qué historia de la educación y la pedagogía enseñamos? Segundo, los contenidos, las temáticas seleccionadas, aquello que se prioriza y aquello que se deja de lado: ¿desde qué lugares, tradiciones, postulados o campos discursivos enseñamos historia de la educación y la pedagogía? Y tercero, las fuentes que sirven para interrogar el pasado y comprender el presente: ¿qué fuentes llevamos al aula de clase para interrogarlas con nuestros estudiantes?, ¿qué preguntas les formulamos a esas fuentes?, ¿de qué manera las fuentes seleccionadas nos posibilitan problematizar el presente y desnaturalizar prácticas y saberes? Y si esas fuentes son los objetos escolares que constituyen el patrimonio histórico-educativo, ¿de qué maneras los abordamos, los cuestionamos, para no solo reconocer sus usos y sentidos, sino la experiencia escolar? Digamos entonces que “La historia de la educación no puede ayudar a formar a los docentes si no los considera protagonistas de esa historia” (Chartier, 2009, p. 33).

De la materialidad del aula

¿Qué es eso que se suele llamar, con cierta naturalidad, salón de clase? ¿Qué es lo que

ocurre allí? ¿Qué es una clase? Eso que hoy denominamos escuela, ¿de qué manera(s) devino en tal cosa? ¿Por qué ese vínculo, casi incuestionable, entre escuela e infancia? ¿Cómo se constituyó la infancia escolarizada en cada uno de los países de América Latina? El trabajo de Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999) nos plantea que las formas de enseñar y el aula tienen un pasado, y que estas emergieron en situaciones concretas como respuesta a los problemas que cada sociedad definió como suyos. A partir de una mirada genealógica, los autores sostienen que el aula está “definida tanto por la arquitectura y el mobiliario escolar como por las relaciones de autoridad, comunicación y jerarquía que aparecen en el aula tal como la conocemos y que son tan básicas a la hora de enseñar que muchas veces pasan inadvertidas” (p. 31). La materialidad del aula no se puede entender solo como el conjunto constituido por la pizarra, la lapiceras, el cuaderno, las láminas, el mobiliario, los libros de texto, los uniformes escolares, el libro de dibujo, el globo terráqueo, los mapas, el espacio escolar o aquellos objetos que decoran el salón de clases; la materialidad de la escuela está asociada con lo que estos objetos hacen decir, hacen pensar, hacen actuar y hacen sentir; es decir, la materialidad no se define por el uso que hacemos de esos objetos sino que estos configuran un *régimen material escolar* del cual deviene el sujeto escolarizado. Acercarse a la historia de la infancia es mirar, entonces, la escolarización como una red de relaciones entre objetos, prácticas, significados, sensibilidades y estéticas que se institucionalizaron a través de saberes escolares y en la cotidianidad de la escuela.

Estas inquietudes han dado paso a importantes investigaciones en el campo de la historia de la educación y la pedagogía en Colombia y América Latina desde diferentes perspectivas analíticas. Si tomamos como referencia los trabajos de Michel Foucault (1998,



1999, 2006, 2007), entendemos que la escuela, en tanto forma de gobierno, es decir, en tanto dispositivo de conducción de uno mismo y de los otros, es un invento reciente, que ha cambiado en el tiempo y que ha producido al sujeto escolar en relaciones de poder y saber que definieron “regímenes de verdad”. Esta forma de hacer, de decir y de conducir es un acontecimiento histórico complejo, que se diferencia de otras instituciones pues se define por unas reglas, unos modos, un tiempo/espacio particular, unas prácticas, hábitos, rituales y materialidades que constituyen lo que se puede denominar “cultura escolar” (Viñao, 2006).

Un recorrido histórico por las formas de enseñar y por la escuela posibilita no solo reconocer que estas emergieron en condiciones concretas dando respuestas a problemáticas específicas, sino que estos procesos históricos dieron lugar a experiencias, significados, estrategias y modos de ser del sujeto infantil. Así, la pregunta por la escolarización de la infancia es una pregunta por el presente, por las disputas, las tensiones y los conflictos que envuelven hoy la “maquinaria escolar” (Varela y Álvarez-Uría, 1991). Es una pregunta, así mismo, por la infancia, por los modos en que hoy nos ocupamos de las nuevas generaciones, de lo que ocurre en el aula de clases, y de los saberes, las experiencias y los valores que circulan en la escuela. Quizá sea el momento de problematizar, de nuevo, de dónde viene el hecho de que los estudiantes hagan fila, levanten la mano para hablar, usen uniforme para ir a clase, hablen de determinada manera, sepan leer o contar y regulen sus sentimientos y su cuerpo conforme a normas sociales y a utopías pedagógicas (Dussel y Caruso, 1999).

En el campo educativo, según lo plantea Elsie Rockwell (2009), las investigaciones histórico-antropológicas son escasas. Los trabajos de historia de la educación pocas veces se encargan de las prácticas cotidianas, las redes de significación y las experiencias de los sujetos

escolarizados en las aulas del pasado. Por ello, la relación entre enseñanza de la historia de la educación y objetos escolares supone volver los ojos a ese tiempo lento y ritualizado que es la cotidianidad de la escuela; a los conflictos que emergen en esa “microfísica del poder” que constituye el aula de clase, el patio de recreo, el laboratorio de química o cualquier otro espacio de la escuela. En la cotidianidad del aula se naturalizan prácticas y comportamientos, y a su vez, se despliegan significados y tensiones que hacen que esta maquinaria escolar se reinvente permanentemente: es esta capacidad de reinención, quizá, lo que ha hecho que la escuela sobreviva en el tiempo.

“...la relación entre enseñanza de la historia de la educación y objetos escolares supone volver los ojos a ese tiempo lento y ritualizado que es la cotidianidad de la escuela; a los conflictos que emergen en esa “microfísica del poder” que constituye el aula de clase, el patio de recreo, el laboratorio de química o cualquier otro espacio de la escuela.”

Sin embargo, el “giro etnográfico en la historiografía de la escuela” supuso, según Escolano (2008), un nuevo escenario de reflexión: un interés por la cultura escolar como objeto histórico, lo que implicó “trabajar, en clave antropológica y etnometodológica fundamentalmente, sin excluir por supuesto otras

perspectivas, incluyendo además las opciones ofrecidas por la hermenéutica de la memoria para racionalizar los procesos de interpretación, comunicación y recepción/apropiación" (Escolano, 2008, p. 133). El abordaje de la cultura escolar desde una perspectiva etnológica se expresó en el desarrollo temático del Coloquio Nacional de Historia de la Educación, convocado por la Sociedad Española de Historia de la Educación, que tuvo lugar en junio de 2003 en la Universidad de Burgos bajo el título "Etnohistoria de la Escuela". Aquí se presentaron un conjunto de trabajos cuya preocupación se orientó hacia los objetos de la escuela y la historia material de la enseñanza. Este coloquio es una referencia importante en la constitución del campo de estudio sobre la cultura material escolar, aunque con anterioridad ya se venían realizando aproximaciones temáticas y conceptuales que dan cuenta del interés por el tema.

Ahora bien, no es nuevo el tema de la materialidad de la escuela y los procesos de enseñanza en la historia de la educación. Dussel (2019) ha caracterizado este interés por los objetos escolares como el "giro material en historia de la educación":

(...) prestando atención a la importancia de los edificios, las paredes, los pupitres, los pizarrones, los cuadernos, los recursos visuales o los uniformes y las vestimentas en la escuela y fuera de ella. Esta materialidad es considerada en primer lugar como objeto de estudio, pero también como fuente para la comprensión de procesos educativos más amplios y no solamente escolares, como los estudios sobre la cultura escrita en la escuela que analizan la producción y circulación de libros de texto, cuadernos de clase, revistas ilustradas o la difusión de las bibliotecas, y las investigaciones sobre la historia educativa del cine o de la educación estética que toman en cuenta la materialidad de los soportes y espacios en que se producen estas prácticas. (Dussel, 2019, p. 17)

Este giro material posibilitó, según la autora, entender que los objetos escolares son actores que "hacen realizar acciones o sentir emociones", objetos que están en movimiento y que tienen una historia.

Veamos, finalmente, una pequeña referencia que nos sirve para pensar la historicidad de los objetos escolares: hacia 1762, se publicó el tratado filosófico *Emilio o de la educación*, escrito por Jean-Jacques Rousseau, en el que se abogaba por una educación natural del niño. Esta educación no es instrucción, por lo que el niño no necesita un maestro que le enseñe, sino un ayo que lo guíe, lo dirija, lo conduzca. Esta educación natural se basa en las ideas de interés y de libertad del niño en un medio adecuado para tal fin, por lo que implica la espontaneidad y el actuar libremente para que opere la naturaleza. La adecuación del medio es la disposición de objetos; así, esta educación natural tiene una dimensión material, pues, como lo sostiene Starobinski (1983),

Emilio crece entre cosas. Es libre, el único obstáculo que encuentra es la necesidad física. El preceptor sólo le impone su voluntad disfrazándola de necesidad física, es decir, confiriendo a cada una de sus decisiones la autoridad muda e inapelable de una cosa (...) El preceptor sólo habla para conducir a Emilio ante las cosas; en suma, sólo habla para dejar hablar mejor a las cosas. (En Brailovsky, 2016, s. p.)

La infancia escolarizada: "el alumno", "el estudiante" o "el colegial"

Un aspecto de especial interés para los fines de este trabajo son los procesos de institucionalización de la infancia moderna, en especial, los que se dan en la escuela. En este sentido, en el trabajo de Mariano Narodowski (2007) en torno a la configuración de la pedagogía moderna, se considera que "la niñez representa el punto de partida y el punto de



llegada de la pedagogía” (p. 26), pues esta se erige como un gran relato en estrecha relación con la infancia deseada por una sociedad. De los planteamientos de este autor argentino, llama la atención que, a través del discurso pedagógico moderno, la infancia adquirió una forma particular: ya no se trata del niño, sino del escolar, pues

Aunque es cierto que el alumno está en algún grado incluido en el niño, sobre todo en el respeto al ámbito delimitado por la edad, tampoco es menos cierto que el alumno en tanto objeto de conocimiento contiene caracteres que sobrepasan al niño en general. El alumno es un campo de intervención no ajeno a la niñez sino más complejo. El niño aparece en un primer momento como razón necesaria para la construcción del objeto alumno y éste es el espacio singular; es decir; un ámbito construido por la actividad pedagógica y escolar. (Narodowski, 2007, p. 28)

Entonces, ¿qué es ser un escolar? ¿Qué prácticas emocionales emergieron en la escuela articuladas a esta figura de la infancia escolarizada que es producida por un conjunto amplio de objetos y de prácticas corporales? Recordemos a Philippe Ariès:

los pobres, que constituían una especie de subcultura, fueron convertidos al tipo de vida familiar de los burgueses por los filántropos, los moralistas tanto del Estado como de la Iglesia, a quienes más tarde vinieron a reemplazar los trabajadores sociales y los psicólogos. La historia de esta aculturación es bien conocida: al niño se lo alejó de la calle, y se lo encerró en un espacio desurbanizado, en la casa o en la escuela, impermeables tanto la una como la otra, a los rumores del exterior (...) fue alrededor de la escuela y del barrio (una escuela por barrio) que se organizó, a principios del siglo XX (en Francia) la sociabilidad de la infancia popular. La escuela fue el elemento que estableció la diferencia con el periodo anterior –siglo XVIII y principios del XIX–: el niño se convierte en un escolar, caracterizado por un delantal negro que no se quita nunca y que tiene el carácter de uniforme. (1995, p. 290)

En esta misma dirección, Escolano (1980) sostiene que el encierro de la infancia implicó su alejamiento de los adultos, quienes ahora representaban un peligro para la inocencia infantil:

Los niños son segregados del colectivo de los adultos e introducidos en dos nuevos sistemas sociales: la escuela y el orden laboral gremial. Por medio de la escolarización, la infancia es preservada, en una especie de “cuarentena institucional”, del contacto precoz con el mundo de los adultos. Esta “encerrona” similar a la que se lleva a cabo en la sociedad moderna con los locos, pobres y delincuentes, constituye una forma de “reclusión” en un sistema separado artificialmente en buena medida de la realidad, que se ha venido ampliando, en cuanto a su duración, hasta nuestros días, dando lugar al fenómeno que hoy denominamos escolarización. (pp. 6-7)

En este proceso de reclusión, de encierro de la infancia, opera un proceso de subjetivación, en términos de Foucault (1999), en el cual participan los objetos de la escuela, pues como señala Dussel (2019), los artefactos no son simples productos sino vectores de relaciones sociales.

Hacia una biografía de los objetos escolares: una posible entrada para articular investigación y patrimonio histórico-educativo

Se entienden aquí los objetos escolares como artefactos culturales que son (co)producidos en un conjunto heterogéneo de discursos, prácticas y saberes, que establecen relaciones con otros objetos, que producen subjetividad, que son significados y redefinidos en contextos particulares. Los objetos escolares tienen una historia y generan temporalidades, hacen hacer, hacen pensar y hacen sentir, es decir,

están asociados a emociones y sensibilidades estéticas. Aquí es preciso aclarar que cuando se hace referencia a los objetos escolares no se está aludiendo solo a aquellos que sirven para la enseñanza de un saber escolar (un mapa, una lámina del cuerpo humano, el globo terráqueo o un equipo de destilación) o que han sido elaborados con la intención de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que adquieren el nombre de material didáctico (los bastidores o la caja de husos Montessori). Tampoco son solo aquellos que hacen parte del *paisaje escolar* y que pueden ser inventariados y descritos como objetos con alguna funcionalidad dentro del proceso de escolarización (los pupitres, la pizarra, los cuadernos, el morral o el uniforme). Aquí se considera que, aparte de los objetos anteriores, muchos otros que no fueron pensados para la escuela se constituyen en objetos escolares en la medida en que integran la experiencia escolar de los sujetos. Una cauchera, las bolas de cristal, la decoración del aula, una cuchara o el dispositivo móvil son objetos que requieren ser situados en cada trayectoria escolar para encontrar sus significados. Estos objetos son puntos de referencia desde los cuales se puede leer e interrogar el pasado de la escuela y de los procesos de escolarización de la infancia.

De manera frecuente, se asume que los objetos escolares son simplemente utensilios o cosas dispuestas en el ambiente escolar con algún propósito, pero resulta que un pupitre, una cartilla, un pedazo de tiza, o un cuaderno, entre otros, pueden tener aura, es decir, son objetos auráticos, que se articulan a recuerdos particulares de los sujetos escolarizados. Según la RAE, el aura hace referencia al aliento, al hálito, así, cada objeto escolar está revestido de una especie de fuerza vital que lo anima. Por ello, volver la mirada a la vida en la escuela implica detenerse a pensar no en meras cosas que se utilizan con un sentido práctico, sino en flujos de materiales y de fuerzas vitales, en el

movimiento, siempre abierto, del aula de clase. Según el antropólogo Tim Ingold:

prestar atención a las cosas, observar sus movimientos y escuchar sus sonidos es atrapar el mundo en el acto; es como montar la cresta de una ola incluso cuando está a punto de romper. Lejos de captar con retraso un mundo en el que los dados ya han sido lanzados, se trata más bien de estar ahí, presente y alerta, en el instante preciso en que toma forma. En ese momento la experiencia y la imaginación se funden y el mundo toma vida. (Ingold, 2020, p. 28)

“Se entienden aquí los objetos escolares como artefactos culturales que son (co)producidos en un conjunto heterogéneo de discursos, prácticas y saberes, que establecen relaciones con otros objetos, que producen subjetividad, que son significados y redefinidos en contextos particulares.”

La relación que nos planteamos aquí discutir, entre práctica investigativa y patrimonio histórico-educativo, puede tener como eje articulador este movimiento continuo de objetos y de fuerzas vitales. Se trata de un continuo *devenir* en el que la escuela se hace permanentemente y escapa del tiempo fijo y de las estructuras inmóviles. Así, la apuesta es por una biografía cultural de los objetos escolares, siguiendo los planteamientos de Igor Kopytoff, para quien “las biografías de las cosas pueden



destacar aquello que de otro modo permanecería oscuro" (1986, p. 93), inmóvil, presa de un tiempo inequívoco. O en términos de Appadurai (1986), reconstruir las trayectorias de las cosas, pues en ellas se pueden localizar sus significados inscritos en su forma y sus usos. Esto solo es posible a condición de entender la escuela como potencia, es decir, como la posibilidad de cambiar y de permanecer.

En tanto artefactos culturales, los objetos escolares dicen "algo" de la escuela, constituyen la cultura escolar misma, la materializan. Así, el artefacto cultural se define] por (co)responder a esas redes de significación y, al mismo tiempo y como consecuencia de ello, por patentizarlas; lo que necesariamente comporta la posibilidad de interrogarlas. Es decir, el artefacto cultural "pone en funcionamiento" las redes de significación que lo hacen posible y lo justifican, pero al mismo tiempo las patentiza al escenificarlas en una suerte de inscripción significativa susceptible de ser leída, analizada, interpretada, (re)pensada (Isava, 2009).

A partir de estas líneas, la práctica investigativa en el campo de la historia de la educación se abre como un espacio en el que los objetos escolares tienen vida, tienen voz, cuentan historias. Esta historia no es solo la de una materialidad con movimiento, es también la historia de una sociedad que aprendió con los objetos. Aquí resulta fundamental la preposición "con", pues con ella se indica que los objetos escolares acompañan, están junto a cada sujeto escolar, es decir, implica involucrarse con ellos desde la experiencia. Por lo anterior, se considera que en esta práctica investigativa no se estudia a los objetos escolares para documentar algún proceso, un fenómeno o un periodo de tiempo, sino que se estudia con los objetos escolares la emergencia del sujeto escolar. Estudiar con los objetos escolares es reconocer la propia experiencia en la que objetos y sujeto se constituyeron en una sola cosa.

"...la práctica investigativa en el campo de la historia de la educación se abre como un espacio en el que los objetos escolares tienen vida, tienen voz, cuentan historias. Esta historia no es solo la de una materialidad con movimiento, es también la historia de una sociedad que aprendió con los objetos."

Sin embargo, la historia de los objetos escolares no se puede reducir a sus usos y sentidos, sino que habría que "atender a lo que ese artefacto produjo en esa nueva red humanos-objetos que se creó a partir de su presencia" (Dussel, 2019, p. 38). De esta manera, quedan algunas aproximaciones iniciales para un debate amplio en el que nos preguntemos a su vez por el papel de los museos educativos o pedagógicos, por la patrimonización de los referentes históricos de la educación y por las maneras en que enseñamos historia de la educación a los estudiantes que se están formando para ser maestros/as. 

Referencias

- Ariès, P.** (1995). El niño y la calle. De la ciudad a la anticiudad. *Ensayos de la memoria, 1943-1983*. Bogotá: Norma.
- Appadurai, A.** (1991). Introducción: las mercancías y las políticas del valor. En A. Appadurai (ed.), *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*. México, D. F.: Grijalbo.
- Brailovsky, D.** (2016). Cultura Material de la Escuela: Los Objetos en la Filosofía Educativa de J. J. Rousseau. *Deceducando* [Página web].
<https://deceducando.org/2016/07/06/cultura-material-de-la-escuela-los-objetos-en-la-filosofia-educativa-de-j-j-rousseau/>
- Benjamin, W.** (2016). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Buenos Aires: El Cuento de Plata.
- Chartier, A.-M.** (2009). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Anuario. Historia de la educación* (9), 15-17. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=2313-927720080001&lng=es&nrm=iso
- Dussel, I.** (2019). Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos. Los aportes del giro material en la historia de la educación. En N. Arata y P. Pineau (coords.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Dussel, I. y Caruso, M.** (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Escolano, B.** (1980). Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. *Studia Pedagógica*, (6), 5-16.
- Kopytoff, I.** (1991). La biografía cultural de las cosas: la mercantilización como proceso. En A. Appadurai (ed.), *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*. México, D. F.: Grijalbo.
- Ingold, T.** (2020). *Antropología. Por qué importa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Isava, L.** (2009). Breve introducción a los artefactos culturales. *Estudios*, 17(34), 439-452.
- Narodowski, M.** (2007). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Paramo, P.** (comp.) (2017). Introducción. Principios y técnicas de recolección de información en las ciencias sociales: una aproximación integradora. *La recolección de información en las ciencias sociales. Una aproximación integradora*. Bogotá: Lemoine Editores.
- Quesada Monge, R.** (2001). La lógica de la nostalgia. Historia y cultura en el Siglo XX. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 2(2), 1-24.
- Reguillo, R.** (1997). ¿Investigadores? ¿Para qué? Escenas interiores. *Nómadas*, (7), 74-86.
- Rockwell, E.** (1997). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (comp.), *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Starobinski, J.** (1983). *Jean-Jacques Rousseau. La transparencia y el obstáculo*. Madrid: Taurus.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F.** (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Vignale, S.** (2009). Infancia y experiencia en Walter Benjamin: jugar a ser otro. *Childhood & Philosophy*, 5(9), 77-101.
- Viñao, A.** (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.



La investigación acción participativa en la formación docente en Química

*Aspectos metodológicos para la planificación
de un itinerario didáctico*



Disoluciones en Química · Fuente: www.freepik.com



Marisa López Rivilli
Marina Masullo

Revista Científica **EFI · DGES**

Volumen 9 · N° 14

Marzo 2023



Marisa López Rivilli

Licenciada y doctora en Ciencias Químicas por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Especialista en Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Secundaria y Especialista en Educación Superior y TIC (INFoD). Coordinadora de Ciencias Naturales, del Área de Desarrollo Curricular, y Coordinadora Regional de Práctica Docente de la DGES. Fue integrante del Departamento de Ciencias Naturales del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), se desempeñó como docente de nivel superior en la Facultad de Ciencias Químicas de la UNC, como profesora de unidades curriculares del campo de la formación específica y del campo de la práctica docente en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en Química, y como profesora de Química en el nivel secundario. Es autora de módulos de los profesorados de Química para nivel secundario y superior de la formación docente complementaria de ISEP.

Contacto: marisarivilli@gmail.com



Marina Masullo

Profesora de Química y Merceología. Bioquímica. Magíster en Investigación Educativa. Profesora titular en la cátedra Problemática de la Educación en Ciencias, y en Epistemología y Metodología de la Ciencia, Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba (FCEyN, UNC). Directora de curso de posgrado en Epistemología de las prácticas científicas, Maestría en Enseñanza de las Ciencias Experimentales (FCEyN, UNC). Directora de proyectos de investigación subsidiados. Participante en proyectos de extensión en ambiente y emociones.

Contacto: marinamasullo@gmail.com

La investigación acción participativa en la formación docente en Química

Aspectos metodológicos para la planificación de un itinerario didáctico

Participatory action research in chemistry teacher training. Methodological aspects for the planning of a didactic itinerary

Marisa López Rivilli
Marina Masullo

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2023
Fecha de aceptación: 10 de febrero de 2023

RESUMEN

Enseñar Química en el profesorado es una tarea compleja que requiere del desarrollo de propuestas formativas que contemplen el abordaje de los productos y procesos de la disciplina (Furman y Podestá, 2019), desde enfoques didácticos que permitan al futuro docente la construcción de los conocimientos de Química para su enseñanza en el nivel secundario (Córdoba, 2015).

En este artículo, se presenta el recorrido realizado por docentes de Institutos Superiores de Formación Docente dependientes de la Dirección General de Educación Superior, y docentes de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco de una Investigación Acción Participativa (IAP) de carácter interinstitucional, para el diseño de un itinerario pedagógico didáctico (IPD) y su implementación en la unidad curricular de Trabajo Experimental en Ciencias Naturales del Profesorado de Educación Secundaria en Química.

El desarrollo del proyecto de IAP contempla los tres momentos en los que se organiza la enseñanza: el preactivo, el interactivo y el posactivo (Jackson, 1992). Cada uno se caracteriza por decisiones y acciones consensuadas para la definición de los aspectos metodológicos de la investigación, los marcos teóricos de referencia, el enfoque didáctico y las estaciones que conformaron el IPD, en torno a la construcción de conocimiento sobre el tema "Disoluciones" para su enseñanza.

palabras clave

investigación acción • enseñanza de Química
formación docente en Química • trabajo colectivo • itinerario didáctico

ABSTRACT

Teaching Chemistry to initial teachers training is a complex task that requires the development of training proposals that consider the approach to the products and processes of the discipline (Furman and Podestá, 2019), from didactic approaches that allow future teachers to build knowledge of Chemistry for teaching at the secondary level (Córdoba, 2015).

This article presents the way made by teachers from Higher Teacher Training Institutes dependent on the General Directorate of Higher Education and the Faculty of Exact Physical and Natural Sciences of the National University of Córdoba, within the framework of a Participatory Action Research (IAP) of an inter-institutional nature, for the design of a didactic pedagogical itinerary (IPD) and its implementation in the curricular unit of Experimental Work in Natural Sciences of the Secondary Education Teachers in Chemistry.

The development of the IAP project contemplates the three moments in which teaching is organized: the preactive, the interactive and the postactive (Jackson, 1992). Each one is characterized by consensual decisions and actions for the definition of the methodological aspects of the research, the theoretical frameworks of reference, the didactic approach and the stations that made up the IPD, around the construction of knowledge about the "Dissolutions" for your teaching.

keywords

**action research · chemistry teaching · chemistry teacher training
collective work · didactic itinerary**

1. Introducción

El conocimiento profesional de los/as profesores/as de ciencias es complejo, porque integra saberes epistemológicamente diferentes que cada uno/a internaliza, profundiza y amplía en un continuo, desde la etapa escolar hasta la de desarrollo profesional (Mellado Jiménez, 2000).

Una de las fortalezas del presente trabajo es la conformación de un equipo de investigación entre docentes de diferentes instituciones, con diversidad de recorridos formativos y

experiencias profesionales, con el propósito común de co-diseñar una propuesta pedagógica que articule enfoques teóricos y un repertorio variado de estrategias didácticas para enseñar a enseñar Química.

El desarrollo del proyecto de Investigación Acción Participativa (IAP) se realizó entre los meses de noviembre de 2020 y noviembre de 2021, período caracterizado por una presencialidad física restringida en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), de



acuerdo a las disposiciones sanitarias vigentes durante la pandemia de COVID-19 (Res. Min. 26/21). Por este motivo, las acciones de la investigación se realizaron, en su mayoría, de manera remota (» 95%) a través de encuentros sincrónicos periódicos por Meet y encuentros asincrónicos a través de documentos colaborativos de Google Drive. Algunas de las clases de trabajo experimental de Química se realizaron de manera presencial en los laboratorios de los ISFD.

En este artículo, se recuperan los aspectos centrales, en términos de decisiones pedagógicas y metodológicas, de las acciones realizadas en los diferentes momentos de avance del proyecto de IAP para el co-diseño y la implementación de una propuesta formativa, la cual denominamos itinerario pedagógico didáctico (IPD), para el abordaje del tema disoluciones en la unidad curricular (UC) de Trabajo Experimental en Ciencias Naturales.

2. Definición del problema de investigación

El Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Química de la provincia de Córdoba (Córdoba, 2015) propone implementar estrategias que contemplen la resolución de situaciones problemáticas y la realización de experimentos y experiencias a partir de la exploración sistemática, y la búsqueda de evidencias para el estudio de las relaciones entre la química y su entorno, para la construcción de conocimiento científico, el desarrollo de capacidades y herramientas de pensamiento propias de la disciplina para su enseñanza.

En relación con lo mencionado, Lorenzo (2012, p. 344) señala que

la enseñanza de algo requiere al menos de tres componentes: 1) conocer y comprender ese algo (conocimiento disciplinar); 2) conocer los aspectos relacio-

nados con la enseñanza y el aprendizaje (aportaciones de la didáctica) y 3) saber cómo enseñar ese algo a un grupo en particular de alumnos/as.

“La enseñanza de algo requiere al menos de tres componentes: 1) conocer y comprender ese algo (conocimiento disciplinar); 2) conocer los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (aportaciones de la didáctica) y 3) saber cómo enseñar ese algo a un grupo en particular de alumnos/as.”

No obstante, los reportes de bibliografía de numerosas investigaciones señalan que los contenidos de ciencias en el profesorado se presentan como construcciones acabadas que implican la asimilación de conceptos teóricos y abstractos que se transmiten a través de metodologías de enseñanza tradicionales (Furió, 2006), centradas en clases expositivas (magistrales) y con escasez de prácticas de laboratorio.

Asimismo, los ejercicios y problemas que se plantean, en general, se limitan a la resolución de ejercicios repetitivos para practicar razonamientos y aplicaciones del tema en estudio (Furman *et al.*, 2018).

En consonancia con algunos de estos antecedentes, los hallazgos de una investigación exploratoria realizada anteriormente por algunos/as de los/as integrantes de este equipo de investigación en los Profesorados de Quí-

mica durante el ciclo 2019-2020 evidenciaron que en los trabajos prácticos predominan los ejercicios sobre aspectos conceptuales de la química y las experiencias de laboratorio estructuradas, mayormente orientadas a la interpretación e ilustración de la teoría (López Rivilli *et al.*, 2022).

Los antecedentes mencionados nos permitieron definir la problemática de la investigación, la cual se caracteriza por el predominio de prácticas de enseñanza ligadas al enfoque tradicional, centradas en el abordaje de los productos de la ciencia (aspectos conceptuales, leyes y teorías abstraídos de su contexto de producción) y en el desarrollo de trabajos prácticos y experimentos de naturaleza comprobatoria de los conceptos y las teorías de la química, con prevalencia de procedimientos estructurados a modo de “recetario de cocina”.

A partir de la problemática planteada, se postularon las siguientes preguntas que orientaron las decisiones y el desarrollo de las acciones de la IAP: ¿Cómo enseñar a enseñar Química a través de propuestas formativas que se distancien del abordaje solo de los productos de la ciencia y enmarcadas principalmente en un enfoque tradicional? ¿Qué estrategias y mediaciones del docente propician la construcción del conocimiento químico para la enseñanza y la participación activa de los estudiantes del profesorado en su propio proceso de aprendizaje?

En este marco, consideramos necesario fortalecer e integrar, en las propuestas formativas para el profesorado, estrategias y actividades enmarcadas en un enfoque didáctico constructivista que propicien:

- una imagen de la ciencia como construcción social y humana;
- la comprensión de los procesos y productos de la química para su enseñanza en torno a la temática de estudio;

- el planteo de hipótesis y supuestos, el uso de preguntas esenciales/investigables y el análisis de casos/problemas cotidianos en torno al trabajo experimental;
- la recuperación de las ideas previas como insumos para la enseñanza y el análisis metacognitivo de los procesos de aprendizaje;
- la integración de la evaluación formativa para potenciar la enseñanza y el aprendizaje.

3. Decisiones teóricas y metodológicas

Generar propuestas formativas significativas en la formación de profesores/as implica un gran desafío, ya que es necesario que en ellas confluyan los contenidos propios de la Química, en relación dialógica permanente con los demás campos de la formación docente (López Rivilli *et al.*, 2022). Como señala Mellado (2000, p. 3), “se trataría de que el contenido que adquiera el profesorado sea, desde el comienzo de la formación inicial, significativo, útil y relacionado con su profesión como profesores/as de Ciencias”. De allí que numerosos autores señalan la importancia del abordaje de los contenidos de Química de manera integrada con los conocimientos didácticos, pedagógicos, epistemológicos, psicológicos, sociológicos, y no de manera fragmentada (Newsome y Lederman en Mellado, 2000; Shulman, 1986; Lorenzo, 2012, entre otros), para evitar el transmisionismo centrado en los contenidos de química o de pedagogía, ya que su integración no ocurre espontáneamente en las aulas (Talanquer, 2004; León Manchego y Salcedo Torres, 2009). Con ello, el futuro docente podrá construir progresivamente los conocimientos necesarios para enseñar Química y tomar decisiones fundamentadas que contribuyan al aprendizaje significativo de las ciencias desde su formación inicial.



Frente a este desafío, destacamos el trabajo colectivo y colaborativo entre los docentes del equipo de investigación, lo cual permitió la toma de decisiones y la elaboración de acuerdos, enriquecidos desde la polifonía de voces, en relación con las concepciones epistemológicas y el conocimiento profesional sobre los modos de pensar y ejercer el oficio de enseñar ciencias. Para llevar a cabo el trabajo de investigación, tomamos en cuenta las características de la comunidad de aprendizaje, propuesta por Furman *et al.* (2020, p. 5), en el que “colegas comparten sus prácticas y se interrogan sobre ellas de forma reflexiva y colaborativa, generando un acompañamiento entre pares”.

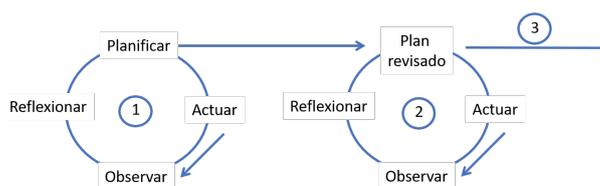
Considerando la problemática planteada y el análisis situado de las experiencias formativas para el abordaje de los contenidos de la UC de Trabajo Experimental en Ciencias Naturales, se acordó con los/as integrantes del equipo de investigación co-diseñar un itinerario pedagógico didáctico (IPD) a modo de “secuencia y recorrido posible” (Córdoba, 2021), que integre actividades y experiencias en consonancia con los aspectos a fortalecer. Una propuesta formativa que articule enfoques teóricos y un repertorio variado de estrategias didácticas, a través de “estaciones” del itinerario, articuladas para la enseñanza de Química.

Desde el equipo de investigación, adherimos a la perspectiva metodológica de IAP en el sentido que lo plantea Latorre (2003), concibiéndola como un conjunto de acciones que realiza el profesorado en sus propias aulas, con el propósito de identificar estrategias de acción para mejorar y/o transformar la práctica educativa, a la vez que procura la comprensión de dicha práctica. Así mismo, se propuso articular de forma permanente la investigación, la acción y la formación en el escenario real (Colmenares, 2012). Tal como lo define Latorre (2003, p. 2), asumimos a la IAP “como una indagación práctica realizada por el profesora-

do, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”.

En el marco de esta IAP, los ciclos comprendieron la planificación de una propuesta formativa, su implementación en las aulas de manera simultánea en tres ISFD y la evaluación de los resultados de la acción, en un “espiral dialéctica entre la acción y la reflexión” (Latorre, 2003).

El foco de nuestra investigación estuvo puesto en el plan de acción para mejorar la enseñanza de Química en el profesorado, a través del co-diseño y la implementación del IPD, la observación y la reflexión sobre las acciones llevadas a cabo (Esquema 1).



Esquema 1: Espiral de ciclos de la investigación-acción.
Fuente: Latorre (2003, p. 10).

“El foco de nuestra investigación estuvo puesto en el plan de acción para mejorar la enseñanza de Química en el profesorado, a través del co-diseño y la implementación del IPD, la observación y la reflexión sobre las acciones llevadas a cabo.”

Conforme a ello, a través de una metodología de corte cualitativa, se llevó a cabo un proceso espiralado de ciclos que comprendieron los siguientes momentos (adaptado de Kemmis en Latorre, 2003, p. 13):

- a. Diagnóstico y planteo del problema de investigación.
- b. Co-diseño del plan de acción y acuerdos para su implementación.
- c. Desarrollo del plan de acción para mejorar la problemática planteada.
- d. Observación, registro y análisis de las acciones realizadas en las clases durante la implementación del IPD.
- e. Reflexiones en torno al trabajo realizado, como base para pensar nuevas acciones.

Durante la implementación del IPD, consideramos centrales las mediaciones que realiza el docente entre la planificación y el trabajo en el aula para propiciar el aprendizaje de los/as estudiantes. En este sentido, se diseñó un instrumento con indicadores para sistematizar la observación y el registro de las clases.

Como marco teórico interpretativo para el análisis de la información registrada, se tomaron en cuenta los indicadores y cate-

“Durante la implementación del IPD, consideramos centrales las mediaciones que realiza el docente entre la planificación y el trabajo en el aula para propiciar el aprendizaje de los/as estudiantes. En este sentido, se diseñó un instrumento con indicadores para sistematizar la observación y el registro de las clases.”

rías de la “grilla de valoración de trabajos prácticos”, construida por el equipo en la primera etapa de la investigación exploratoria (López Rivilli *et al.*, 2022, p. 63).

4. La IAP en acción

Uno de los aspectos distintivos de la IAP es el trabajo colectivo y colaborativo entre los integrantes del equipo, como proceso en acción del cual son protagonistas con un propósito común.

4.1 El equipo de investigación

En el marco de la presente investigación, el equipo de trabajo se conformó con seis docentes del Profesorado de Educación Secundaria en Química de cuatro ISFD¹ dependientes de la Dirección General de Educación Superior (DGES) del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, en el rol de investigadores, bajo la dirección y codirección de una docente del equipo técnico de la DGES y otra docente del Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (FCEfyN) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Cabe destacar que, de acuerdo al estado de avance del proyecto, los roles y las funciones de los integrantes del equipo en algunos momentos se diferenciaron y complementaron, y en otros, fueron comunes.

Tres docentes, integrantes del equipo en una investigación exploratoria previa, llevaron a cabo, entre otras funciones comunes, la observación y el registro etnográfico de las clases. A ellas se sumaron tres docentes a cargo de la UC de Trabajo Experimental en Ciencias Naturales, quienes desarrollaron las acciones del proyecto implicadas en la presentación de

¹ ISFD Mariano Moreno de Bell Ville, IES Simón Bolívar de Córdoba capital, ISFD Escuela Normal Superior República del Perú de Cruz del Eje, ISFD Escuela Normal Superior Dalmacio Vélez Sársfield de Las Varillas.



las actividades del IPD a los/as estudiantes en las clases de Química, y conformaron el equipo extendido de la investigación.

4.2 Momentos y acciones del ciclo de la IAP

A continuación, se presentan las decisiones, los acuerdos y las acciones realizadas en el marco de la IAP en el Profesorado de Educación Secundaria en Química, organizados en los tres momentos de la enseñanza descritos por Jackson (1992): el preactivo, el interactivo y el posactivo, los que a su vez se vinculan con las etapas de los ciclos de la IAP definidas por Kemmis (en Latorre, 2003, p. 13).

4.2.1 Momento preactivo de la enseñanza

4.2.1.a Diagnóstico y planteo de la problemática de investigación

Durante los tres primeros meses del proyecto, se llevó a cabo el análisis de los hallazgos de la investigación exploratoria previa (2019-2020) sobre los trabajos prácticos que se presentan en las clases del Profesorado de Educación Secundaria en Química de tres ISFD dependientes de la DGES. Estas acciones se realizaron a través de reuniones periódicas de trabajo sincrónico por *Meet*, y de la elaboración de informes en documentos de *Google drive* (López Rivilli *et al.*, 2022).

El análisis de los hallazgos nos permitió dialogar acerca de posibles proyecciones sobre el trabajo realizado y definir la problemática de investigación, vinculada a la enseñanza de Química en el profesorado. Consideramos necesario continuar la investigación desde una perspectiva metodológica que involucre activamente a docentes frente al aula. En este marco, se propuso llevar a cabo una IAP en la que son protagonistas los/as docentes en la acción, porque están implicados en la toma de decisiones y en las actividades que se desarrollan. Además, se trabaja desde un sentido

colectivo, colaborativo y comprometido en las diferentes etapas del proceso (Kemmis y Mc Taggart en Latorre, 2003).

Cabe destacar que se seleccionó la UC de Trabajo Experimental en Ciencias Naturales por tratarse de una materia centrada en la realización de prácticas experimentales, lo cual se presenta como aspecto a profundizar en la formación del profesorado (Gil Pérez, 1999; Flores, 2009; Mazzitelli, 2012, entre otros), y porque además, posibilita el abordaje de una amplia variedad de temas de Química, desde un enfoque integrador para el abordaje del problema de la investigación.

4.2.1.b Co-diseño del plan de acción y acuerdos para su implementación

En esta etapa del proyecto, se presentó la propuesta de la IAP a los docentes del equipo extendido, para abordar la problemática detectada. Se establecieron los objetivos de la IAP para la elaboración conjunta de una propuesta formativa para potenciar la enseñanza de Química en la formación docente, y cuya implementación sería objeto de observación, análisis y reflexión para la mejora de las prácticas de enseñanza en el profesorado. Asimismo, se elaboraron acuerdos para el diseño de la propuesta formativa en un formato de IPD para el abordaje del contenido de Química para su enseñanza.

Los docentes frente al aula propusieron elaborar el IPD en torno a la temática de "Disoluciones", por su relevancia en la formación del profesorado. Posteriormente, se elaboró de manera conjunta un mapa conceptual sobre el contenido a abordar, de manera de hacer un recorte para la planificación y focalizar el trabajo en el marco del IPD.

A partir de los acuerdos pedagógicos y didácticos elaborados por el equipo de investigación, se co-diseñó una propuesta genérica para la construcción del IPD como primer bo-

rrador, y sobre ella se fueron realizando modificaciones y reformulaciones con los aportes de los docentes del equipo extendido. Esta etapa se denominó “la cocina del itinerario”, y se caracterizó por un período de diálogos, intercambios y discusiones sobre aspectos disciplinares, didácticos, epistemológicos y organizativos que posibilitaron la construcción del IPD.

Luego de dos meses de trabajo colaborativo y continuo, a través de encuentros sincrónicos por *Meet* y de escrituras e intercambios de materiales didácticos y marcos teóricos, se elaboró el IPD para ser implementado por los docentes del equipo extendido de manera simultánea en tres ISFD.

A partir del IPD, en paralelo se elaboró la secuencia de actividades para los/as estudiantes y el cronograma para su desarrollo en 7 u 8 clases consecutivas durante los meses de junio y agosto en modalidad combinada.

4.2.2 *Momento interactivo de la enseñanza*

4.2.2.a *Desarrollo del plan de acción*

La estructura del IPD para el abordaje del tema “Disoluciones” se organizó en estaciones que contemplaron actividades para el trabajo con ideas previas, la naturaleza de la ciencia, el trabajo experimental en química, la construcción del conocimiento didáctico del contenido² y la evaluación formativa como estación transversal a las mencionadas.

² El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) representa “la integración entre el contenido a enseñar (química) y la didáctica por la que se llega a la comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, presentan y adaptan a los diversos intereses de los estudiantes, y se exponen para la enseñanza” (Shulman, 2005, p. 8). Se podría definir al CDC “como una amalgama entre el conocimiento disciplinario y la pedagogía, como un conocimiento que le permite al profesor desarrollar con éxito su tarea de enseñar eligiendo analogías, ejemplos y demostraciones que resulten mejores y más efectivos para un determinado grupo de alumnos” (Garrity y Trinidad Velazco en Lorenzo, 2012, p. 351).

Las clases en las que se desarrolló el IPD con los/as estudiantes se realizaron en modalidad combinada, a través de entornos virtuales sincrónicos por *Meet* y trabajo en *Google drive (Slide)*, y asincrónicos, por el aula virtual del campus del ISFD, la realización de trabajo experimental remoto con elementos cotidianos y registros colaborativos en *Google drive (docs)*. El trabajo en la virtualidad se articuló con clases presenciales en el laboratorio del ISFD para la realización de experimentos que requirieron el uso de materiales específicos, los cuales se complementaron con las actividades en la virtualidad, con el objetivo de generar una trama pedagógica continua durante el desarrollo de la propuesta formativa.

Los/as docentes del equipo extendido fueron los/as responsables de realizar el trabajo pedagógico en las aulas con sus estudiantes del profesorado, según lo planificado en el IPD. De esta manera, los/as docentes a cargo de la UC de Trabajo Experimental en Ciencias Naturales ejercieron el rol de mediadores entre la planificación y el trabajo en el aula.

Cabe destacar que durante el recorrido por las diferentes estaciones del IPD se establecieron diálogos permanentes entre los integrantes del equipo, con el propósito de brindar orientaciones y realizar las adecuaciones necesarias para el desarrollo de la propuesta en el territorio, de acuerdo a la singularidad de cada grupo clase.

4.2.2.b *Observación, registro y análisis de las clases durante el IPD*

Se co-diseñó un [Instrumento orientador con categorías para el registro etnográfico](#), con el propósito de focalizar la observación de las clases y recuperar los aspectos significativos de las mediaciones que realizaron los/as docentes y los intercambios de mayor relevancia entre los integrantes de la clase. Dicho instrumento fue utilizado clase a clase por los docentes in-



investigadores que acompañaron a cada docente del equipo extendido, para realizar el registro de las clases en documentos de *Google drive* y la grabación de los encuentros, a través de una observación no participante de manera remota empleando la aplicación *Meet*.

El análisis de la información recogida se realizó empleando las categorías e indicadores especificadas en la [grilla de valoración de trabajos prácticos](#), elaborada previamente por el equipo durante la etapa de investigación exploratoria (López Rivilli *et al.*, 2021, p. 63). La potencialidad de este instrumento radica en que reúne aspectos del Diseño Curricular del profesorado, la caracterización de los trabajos prácticos del IPD considerando las mediaciones realizadas por el/la docente para orientar, guiar y facilitar, así como el enfoque/modelo didáctico que subyace en las clases observadas.

4.2.3 **Momento posactivo de la enseñanza**

4.2.3.a **Reflexiones en torno a la práctica**

Los procesos reflexivos individuales y colectivos de los integrantes del equipo de investigación constituyen uno de los pilares centrales sobre los que se sustenta la IAP. La reflexión sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos es una forma de adquirir conocimiento profesional que posibilita comprender y justificar las decisiones y acciones que se realizan, con el propósito de mejorar la práctica educativa. En este sentido, adherimos a que “la reflexión guía el crecimiento profesional, estimula la construcción de conocimientos y constituye una estrategia formativa decisiva” (Anijovich *et al.*, 2018, p. 44).

En diferentes momentos del desarrollo de la IAP, se consideraron instancias de reflexión individuales y colectivas, con diferentes propósitos. En este sentido, en los encuentros periódicos con el equipo de investigación, se

“Los procesos reflexivos individuales y colectivos de los integrantes del equipo de investigación constituyen uno de los pilares centrales sobre los que se sustenta la IAP. La reflexión sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos es una forma de adquirir conocimiento profesional que posibilita comprender y justificar las decisiones y acciones que se realizan, con el propósito de mejorar la práctica educativa.”

plantearon preguntas e intercambios tendientes a desnaturalizar la enseñanza de la temática seleccionada, para indagar y poner en juego las propias concepciones epistemológicas y didácticas que enmarcaron las propuestas formativas desarrolladas hasta entonces, lo cual significó un punto de partida para pensar el co-diseño del IPD. Por ejemplo: ¿cuál es la relevancia de la temática seleccionada en la formación del profesorado? ¿Qué diagrama conceptual sustenta las actividades del IPD? ¿Qué queremos que aprendan los/as estudiantes con esta propuesta? ¿Qué condiciones institucionales son viables para su desarrollo?, entre otras cuestiones.

Otro elemento que consideramos de gran valor durante la implementación del IPD fue el registro del proceso de enseñanza desde la perspectiva del docente frente a la clase.

Para ello, se propusieron las siguientes consignas con el propósito de orientar la reflexión:

Luego de la clase, se propone realizar un breve relato (en formato de audio, narrativa, punteo de ideas, u otro) sobre los aspectos de mayor relevancia acontecidos en la clase. Algunas cuestiones a tener en cuenta:

1. Acerca de la tarea docente: ¿fue necesario realizar modificaciones sobre las actividades planificadas para la clase?, ¿qué decisiones tomaron? ¿Cómo resultaron las orientaciones de acuerdo a los conocimientos de los estudiantes? ¿Fue pertinente la planificación con respecto a los aprendizajes esperados? ¿Cómo resultaron las explicaciones realizadas?
2. Actividades de los estudiantes: sobre los recorridos propuestos y las repercusiones del trabajo en el laboratorio como estrategia de enseñanza y aprendizaje (identificar fortalezas y debilidades respecto al aprendizaje).
3. Emergentes que se presentaron: inquietudes de los estudiantes, condiciones en las que se produjo la clase, otros.

Al finalizar las clases de implementación del IPD, se realizaron encuentros sincrónicos por *Meet* con los integrantes del equipo, con el propósito de revisar y reflexionar sobre las acciones realizadas en el marco de la IAP, teniendo en cuenta los objetivos que nos propusimos, y a su vez, señalar un punto de partida para proyectar futuras acciones.

Los diálogos e intercambios durante los encuentros se centraron en las siguientes preguntas, como guías para orientar el trabajo:³ ¿Qué aprendizajes recupero de mi participación en el proyecto de IAP? ¿Qué me llevo de esta experiencia para mis prácticas de enseñanza, considerando estrategias para el aula

³ Cabe destacar que estas preguntas fueron significativas para la reflexión del equipo, ya que todos/as los/as integrantes de la investigación somos docentes, y el trabajo realizado en el marco de la IAP nos interpeló en nuestras propias prácticas de enseñanza de las ciencias, más allá del rol asumido en el proyecto.

y para la gestión de la clase desde el enfoque didáctico planteado en el IPD? ¿Qué modificaciones / aportes realizaría? ¿Qué problemáticas de la enseñanza en la formación docente inicial de Química consideran que se abordaron? ¿Cómo se vivenció el trabajo colaborativo en equipo en el marco de la IAP?

5. Conocimientos construidos sobre este hacer investigativo

Del trabajo de IAP emergen interesantes contribuciones para el abordaje de la problemática planteada. El análisis y la reflexión conjunta de las propias experiencias en el profesorado posibilitó poner en diálogo la multidisciplinariedad que implica la formación de profesores/as de ciencias y reconocer la complejidad del enseñar a enseñar Química. Entendemos como conocimiento profesional “el saber que integra teoría y experiencia práctica, con una epistemología singular dentro de un marco interpretativo específico, (...) cuyas fuentes son las metadisciplinas, las propias disciplinas y la experiencia” (Vázquez Bernal, 2010, p. 417).

Los hallazgos de la investigación exploratoria reportados en un trabajo anterior (López Rivilli *et al.*, 2022) constituyeron el punto de partida por su significatividad respecto a su carácter situado.

En adhesión a lo que señala Luft (2001), creemos que, para propiciar cambios en la enseñanza del profesorado, es necesario reflexionar sobre las creencias, las concepciones y la práctica de la enseñanza de sus docentes. Por ello, el proceso de investigación llevado a cabo desde la perspectiva metodológica de la IAP posibilitó generar un clima de indagación en el profesorado e involucró activamente a los/as docentes formadores/as, para movilizar aspectos arraigados a la práctica de la enseñanza y el



aprendizaje de las ciencias que se aproximan a enfoques más tradicionales y transmisivos. Según Bañas (en Vázquez Bernal, 2010), la investigación acción con grupos de profesores/as de ciencias en sus propios institutos acompaña y propicia los cambios en las prácticas de enseñanza de los/as docentes participantes, en un proceso de mutua colaboración.

En relación con ello, este trabajo de IAP se planteó como oportunidad para la reflexión y acción colectiva entre docentes a cargo de la misma UC en diferentes ISFD, atendiendo a problemáticas reales de la enseñanza de Química en el profesorado desde la singularidad de las condiciones contextuales sociales, sanitarias e institucionales que significó la educación en pandemia.

“...este trabajo de IAP se planteó como oportunidad para la reflexión y acción colectiva entre docentes a cargo de la misma UC en diferentes ISFD, atendiendo a problemáticas reales de la enseñanza de Química en el profesorado desde la singularidad de las condiciones contextuales sociales, sanitarias e institucionales que significó la educación en pandemia.”

En este sentido, el trabajo en la virtualidad facilitó los momentos de encuentro con los/as docentes de lugares de residencia distribuidos al norte, centro, este y sur de la pro-

vincia de Córdoba, optimizando los tiempos, el espacio y la disponibilidad para llevar a cabo las acciones previstas. Los intercambios producidos durante estos encuentros posibilitaron conocer otras realidades y condiciones en las que se organizó la enseñanza de Química en la virtualidad, y de esa manera, recuperar y ampliar el horizonte de estrategias y recursos valiosos para pensar el co-diseño de una propuesta formativa innovadora, de acuerdo a la problemática planteada en la investigación.

Recuperamos como logros y fortalezas del trabajo realizado en el marco de esta IAP:

- La conformación de un equipo de investigación integrado por docentes investigadores pertenecientes a diferentes instituciones de nivel superior (DGES y UNC) con el propósito en común de realizar contribuciones para fortalecer la formación docente en Química.
- La construcción de acuerdos pedagógicos, didácticos y organizativos para sostener el trabajo colectivo y colaborativo.
- La apertura y el compromiso profesional para el trabajo con otros/as colegas en el co-diseño de una propuesta formativa, a partir del reconocimiento de la complejidad de la enseñanza y del abordaje multidisciplinar de los contenidos de Química en la formación docente.
- La potencia del trabajo colectivo entre docentes investigadores y colegas de la misma UC en diferentes ISFD, para implementar una propuesta de innovación curricular para la enseñanza de Química en la formación docente, que integró diferentes enfoques de la educación en ciencias, en estaciones que conformaron el IPD y contemplaron:
 - ✓ El trabajo con ideas previas de los/as estudiantes y su progresión al finalizar el recorrido por el itinerario.

- ✓ La naturaleza de las ciencias para abordar el proceso de construcción de conocimiento en torno a la temática de estudio.
 - ✓ El trabajo experimental de laboratorio para el desarrollo de habilidades del pensamiento científico, la resolución de problemas y la construcción de conocimiento escolar sobre la química de las disoluciones, contemplando los procesos y productos de la disciplina.
 - ✓ El trabajo articulado con los/as docentes de Didáctica de las Ciencias Naturales II del mismo ISFD, para el abordaje de la temática de estudio, a partir de estrategias y actividades que contribuyen a la construcción del conocimiento didáctico del contenido para su enseñanza en el nivel para el cual se forman.
 - ✓ La evaluación formativa a lo largo de todo el recorrido como dispositivo para potenciar el aprendizaje, a partir de instrumentos variados, orientados a la metacognición del proceso de aprendizaje y como insumo para orientar la enseñanza. Asumimos la evaluación formativa, en el sentido que lo plantea Ravela *et al.* (2017, p. 154), "como un puente entre la enseñanza y el aprendizaje, que evita que sean procesos paralelos que nunca se encuentran".
 - La desnaturalización de creencias, concepciones y prácticas de enseñanza ligadas al enfoque tradicional, lo cual favoreció la reconfiguración de los roles del/la docente y estudiantes, así como las interacciones con el objeto de estudio a partir de una dinámica de trabajo sustentada en la indagación, la creatividad, el trabajo en equipo y la resolución de desafíos.
 - La observación, el registro etnográfico, el seguimiento y el análisis del desarrollo de la propuesta co-diseñada por el equipo de investigación, lo cual permitió identificar las fortalezas y los aspectos a seguir profundizando en relación con la reformulación de la planificación del itinerario pedagógico y las mediaciones de los/las docentes para potenciar la enseñanza y favorecer el aprendizaje de los contenidos.
 - La construcción de un instrumento con categorías para la observación y el registro de las mediaciones que realiza el/la docente entre la planificación del itinerario pedagógico y la dinámica de la clase para el abordaje de los contenidos.
- A modo de síntesis, se presentan a continuación los aspectos representativos de esta IAP, de acuerdo a la caracterización propuesta por Kemmis y Mc Taggart (en Latorre, 2003):
- *Investigación participativa* en la toma de decisiones y la construcción de los acuerdos que posibilitaron el co-diseño, el desarrollo, la implementación y el análisis del IPD, con la intención de mejorar las prácticas de enseñanza.
 - Se desarrolló en una lógica de *espiral introspectivo*, compuesta por ciclos de *planificación, acción, observación y reflexión*: los intercambios entre los integrantes del equipo de investigación constituyeron una red sobre la cual se sustentó la dinámica y la coordinación de las acciones.
 - *Investigación colaborativa*, ya que se realizó a través de un trabajo colectivo y colaborativo entre investigadores y co-investigadores, lo cual permitió con-



cretar el co-diseño y el desarrollo de una propuesta formativa innovadora, con la integración de diferentes aspectos de la educación en ciencias. El trabajo en roles con acciones definidas y complementarias facilitó la búsqueda y el intercambio de materiales bibliográficos, la selección de estrategias y actividades muy variadas para propiciar la creatividad, el trabajo en equipo, la expresión de ideas, el diseño experimental y la metacognición de los aprendizajes de los/as estudiantes en una misma propuesta formativa.

- Generó una *comunidad reflexiva* de carácter interinstitucional entre los/as colegas que participamos activamente en todas las fases del proceso de investigación. Las instancias de reflexión colectiva fueron nodales en los diferentes momentos para avanzar como equipo en el desarrollo del plan de acción.

5.1 Consideraciones para seguir pensando

La mirada reflexiva y retrospectiva del proceso llevado a cabo en el marco de la IAP nos permitió identificar algunos aspectos para seguir pensando y trabajando con el propósito de potenciar la enseñanza de Química en la formación docente. En relación con esto, destacamos los siguientes aspectos para seguir indagando y continuar trabajando:

- Fortalecer el trabajo pedagógico de las mediaciones docentes desde el enfoque de indagación para las clases de Química en el profesorado.
- Profundizar el sentido de la evaluación formativa y el trabajo con las evidencias de aprendizaje durante el desarrollo de la propuesta didáctica, como insumos para potenciar el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes y reflexionar para reorientar la enseñanza.

- Valorar y fortalecer las instancias de reflexión crítica de la práctica, como insumo para potenciar el oficio de enseñar a enseñar. Según Vázquez Bernal (2010), la reflexión crítica de la práctica posibilita el desarrollo de teorías prácticas fundamentadas y contextualizadas en los ámbitos de actuación y desarrollo, lo cual propicia la integración de la teoría y la experiencia práctica para la construcción del conocimiento profesional.
- Generar dispositivos que favorezcan la formación de comunidades de aprendizaje en los ISFD para el desarrollo de propuestas formativas que articulen los saberes disciplinares con los didácticos, considerando los propósitos formativos de la formación docente en Química para orientar las decisiones pedagógicas y didácticas en las propuestas de enseñanza.

Finalmente, destacamos el valor de la IAP por su potencial para fortalecer el trabajo colectivo entre profesores e investigadores y apostamos a que se lleven a cabo proyectos de investigación desde esta perspectiva metodológica, como motor de cambio para la mejora de las propuestas formativas de la formación docente. Señala Latorre (2003): “la práctica educativa es considerada como punto de partida, como eje de formación, objeto de reflexión y de construcción y como objeto de transformación”.

Agradecimientos

Un especial reconocimiento a los/as colegas integrantes del equipo de investigación, por su inestimable compromiso y profesionalismo para la mejora en la formación docente inicial de los Profesorados de Educación Secundaria en Química: Claudia Becherán y Pedro Mainero, del ISFD Mariano Moreno de Bell Ville; Lorena Páez, del IES Simón Bolívar;

Emanuel Toranzo y Mónica Carbelo, del ISFD Escuela Normal Superior República del Perú de Cruz del Eje; y Cintia Pleicovich, del ISFD Escuela Normal Superior Dalmacio V. Sársfield de Las Varillas.

A las integrantes del Área de Investigación de la DGES: Marisa Muchiut, Marina Tosolini y Alejandra Bowman, por el acompañamiento sostenido al equipo en los diferentes momentos del desarrollo de la investigación.



Referencias

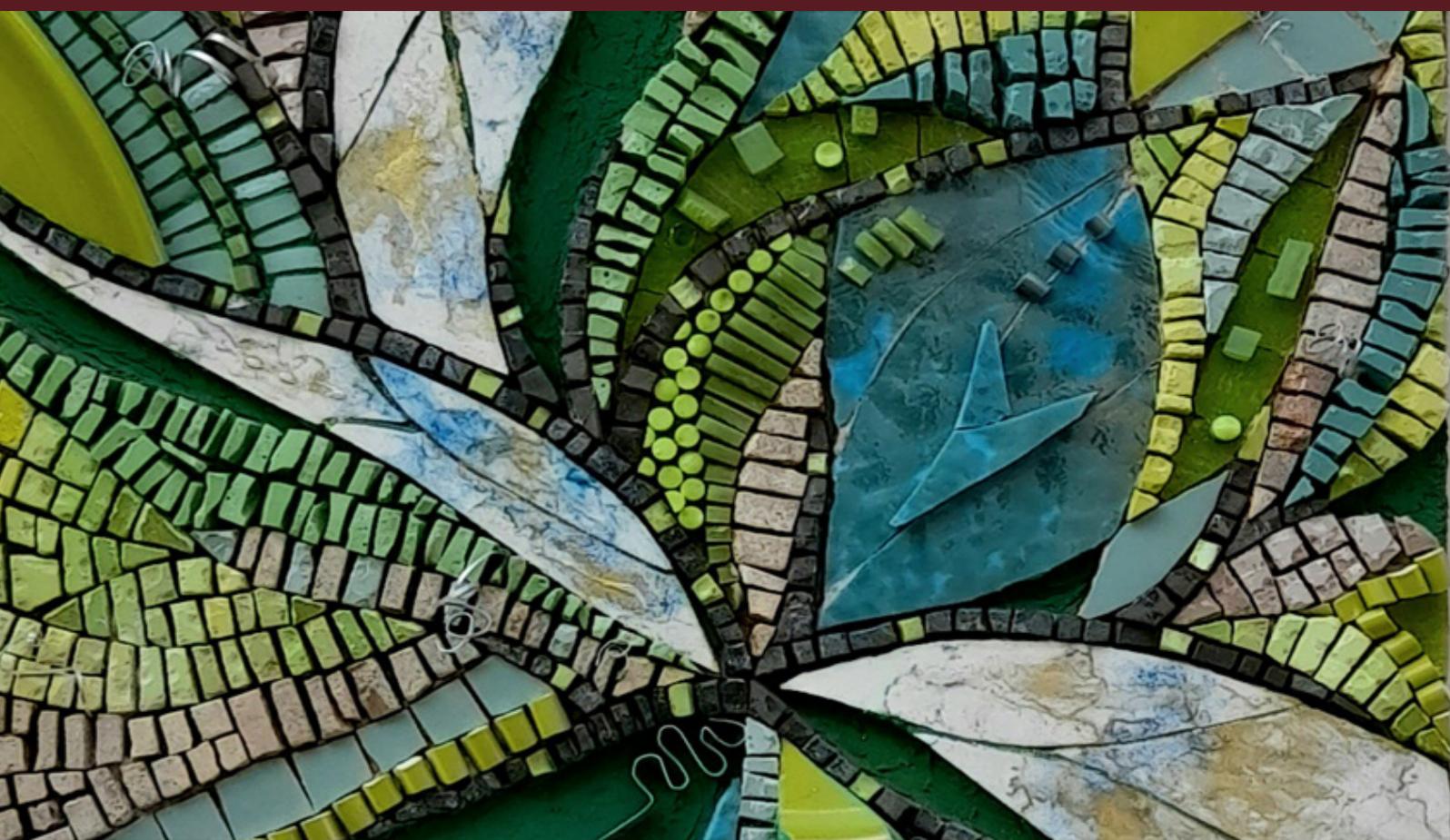
- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, M. J.** (2018). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Córdoba. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación.** (2015). *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Química*.
- Córdoba. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación** (2021). *Orientaciones para construir un itinerario pedagógico-didáctico*. Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada, ProFoDi – MC.
- Furió Más, C.** (2006). La motivación de los estudiantes y la enseñanza de la química. Una cuestión controvertida. *Educación Química*, 17, 222-227.
- Furman, M.; Gellon, G.; Rosenvasser Feher, E.; Golombek, D.** (2018). *La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furman, M.; Podestá, M. E.** (2019). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique.
- Furman, M.; Larsen, M. E. y Giorgi, P.** (2020). ¿Cuáles son las mejores estrategias para la formación de docentes en ejercicio? Documento N.º 12. *Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?* Buenos Aires: CIAESA.



- Gil Pérez, D.; Furió Más, C.; Valdés, P.; Salinas, J.; Martínez-Torregrosa, J.; Guisasola, J.; González, E.; Dumas-Carré, A.; Goffard, M.; Pessoa de Carvalho, A.** (1999). ¿Tiene sentido seguir distinguiendo entre aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de laboratorio? *Enseñanza de las ciencias*, 17 (2), 311-320.
- Jackson, P.** (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Latorre, A.** (2003). La investigación acción. *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- León Manchego, O.; Salcedo Torres, L. E.** (2009). El problema de la desarticulación de conocimientos en la formación inicial de profesores de Química. *Pedagogía y Saberes*, 32, 35-42.
- López Rivilli, M. J.; Becherán, C.; Páez, L.; Toranzo, E.; Masullo, M.** (2022). Los trabajos prácticos en las clases de Química del profesorado. Un análisis didáctico. *EFI, Educación Formación Investigación*, 8 (13), 48-63.
- Lorenzo, M. G.** (2012). Los formadores de profesores: el desafío de enseñar enseñando. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 16 (2), 343-360.
- Luft, J. A.** (2001). Changing inquiry practices and beliefs: the impact of an inquiry based professional development programme on beginning and experienced secondary science teachers. *Internacional Journal of Science Education*, 23 (5), 517-534.
- Mellado Jiménez, V.; González Bravo, T.** (2000). La formación inicial del profesorado de Ciencias Experimentales. En J. Perales y P. Cañal, *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Alcoy: Marfil.
- Ravela, P.; Picaroni, B.; Loureiro, G.** (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Shulman, L.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L.** (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.
- Talanquer, V.** (2004). Formación docente: ¿Qué conocimiento distingue a los buenos maestros de química? *Educación Química*, 15 (1), 52-58.
- Vázquez Bernal, B.; Jiménez Pérez, R.; Mellado Jiménez, V.** (2010) Los obstáculos para el desarrollo profesional de una profesora de enseñanza secundaria en Ciencias Experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 28 (3), 417-432.



**Trayectoria y desafíos
de la institucionalización
de la investigación en
la formación docente**



Abstracción de una suculenta (2020) · Cecilia Rodríguez · Mosaico

ENTREVISTA

Juan Carlos Serra

Por Mariana Tosolini y Alejandra Bowman

ENTREVISTA

Trayectoria y desafíos de la institucionalización de la investigación en la formación docente

Juan Carlos Serra*Coordinador del Área de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente**por Mariana Tosolini y Alejandra Bowman*

La entrevista fue realizada por el equipo del Área de Investigación (AI) de la Dirección General de Educación Superior (DGES) de Córdoba, en el marco de la pandemia y de la reactivación de las convocatorias de investigación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) a partir del año 2021. En los primeros días de octubre de 2022, nos encontramos con Juan Carlos Serra (JCS), quien actualmente coordina el Área de Investigación del INFoD, para conversar acerca de los procesos de institucionalización de la investigación en el sistema formador. Particularmente, indagamos sobre la relación entre las funciones asignadas a la docencia, la producción de conocimientos y la relación con las prácticas en la formación docente inicial y los problemas del sistema educativo en su conjunto: las tensiones y los desafíos que asume la investigación hoy en la formación docente.

Juan Carlos Serra es profesor de Educación Primaria, licenciado en Ciencias de la Educación (UBA), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) y doctorando en Educación (UBA). Egresado de la Escuela de Formación en Gestalt (AGBA). Investigador-docente del área de educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, a cargo de Residencia I: La escuela, ámbito del trabajo docente. Coordinador del Área de Investigación del INFoD, Ministerio de Educación de la Nación (Argentina).

AI: Quisiéramos conocer la trayectoria del Área de Investigación en INFoD; sería muy importante que pudieras hacer un *racconto* histórico sobre cómo se institucionaliza la investigación en tanto función del sistema formador.

JCS: Para comprender este proceso, a mí me parece que es importante ubicarse en la década del 90. Entre 1991 y 1995, hubo un programa que es el conocido PTFD (Programa de Transformación de la Formación Docente).



Era un programa que dependía del Ministerio de Educación de la Nación. Este programa es anterior a la transferencia de los Institutos de Formación Docente (IFD) nacionales a las provincias, que se produce en el '92. Entonces, en este programa de transformación docente aparece la idea de introducir la investigación y la extensión como otra de las funciones de los institutos, como en el modelo institucional universitario.

De hecho, si hacemos un recorrido de los cambios que se han pretendido introducir en la formación docente, como por ejemplo, la participación colegiada en los institutos, hay muchos elementos que recuperan rasgos de la universidad. De todos modos, aclaro, no tenemos evidencias concretas de que el modelo institucional de la formación docente universitaria sea mejor que la formación docente de los institutos. En nuestro país, está bastante saldado esto de comprender que son dos subsistemas de formación con sus particularidades y sus rasgos propios.

Cuando comienza el debate de la Ley Federal de Educación (LFE) con posterioridad a la transferencia de los institutos a las provincias, empieza a aparecer la función de investigación por normativa. De este modo, tanto en la LFE (1993) como en los Acuerdos del Consejo Federal de Educación de la década del '90, la función de investigación ya está presente.

Una referencia particular de esto es el documento A-14 denominado "Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua", del año 1997. Allí emerge el tema de la relación entre la acreditación de los IFD y sus funciones: formación inicial, capacitación/formación continua e investigación. Entonces, en la década del '90, se incorpora la investigación en los institutos desde lo normativo, pero sin garantizar las condiciones para su implementación.

En el final del gobierno de Menem, en 1999 y los gobiernos sucesivos, pierde fuerza la idea de hacer investigación y vincular la función de investigación con la acreditación. Empieza a moderarse esa idea de que aquel instituto que no acredita estas tres funciones no podía seguir funcionando; excepto alguno que tomó la decisión de cerrar, no fue sostenida por nadie esa normativa tan rigurosa.

En las normativas posteriores, empezaron a aliviar eso; en la Ley de Educación Nacional (LEN) la investigación aparece como una de las cuatro funciones del sistema formador, junto con la formación inicial y continua y el apoyo pedagógico a las escuelas. Por ejemplo, en la Resolución del CFE 30/07, emerge la investigación como una función del sistema formador y no ya como una función de cada uno de los institutos. Entonces, vale señalar, en este devenir, un intento forzado de instalar la investigación en la década de los '90, y a partir del segundo lustro de la década del 2000, la consideración de un conjunto de funciones valiosas y necesarias para el sistema formador dentro de las cuales está la investigación, donde cada una de las provincias toma decisiones acerca de cómo llevar adelante estas funciones.

Ya no se piensa la investigación como algo que cada uno de los institutos tiene que desarrollar. Sin embargo, en el imaginario docente, la investigación tiene que ver con el prestigio, está vinculada a una función de la universidad, por lo tanto sigue siendo una tarea deseable. Quizá sea importante poner entre paréntesis esta cuestión. Con esto quiero decir que puede ser tan valioso un buen proyecto de apoyo a escuelas como una investigación que haga un instituto. Eso depende también de las fortalezas del instituto.

Con la creación del INFoD en el año 2007, posterior a la LEN, la institucionalización de la investigación aparece como una de las líneas de política. Ahí sí aparece claramente una política nacional de búsqueda de institucionalización de la función, porque hasta ese entonces prácticamente era una tarea de las provincias y de los institutos, no era una política nacional. Aun cuando hubiera algunos acuerdos federales, no había financiamiento ni condiciones a nivel nacional y organismos específicos orientados a la formación docente que implicaran esta política nacional. Esta política surge con el mandato que genera la LEN, con la creación del INFoD. No es casual que tanto la Resolución 24 como la Resolución 30 sean del 2007, porque implican un impulso de ordenamiento de la formación docente desde la política nacional que había quedado desarticulada desde finales de la década del 90.

“Con la creación del INFoD en el año 2007, posterior a la LEN, la institucionalización de la investigación aparece como una de las líneas de política. Ahí sí aparece claramente una política nacional de búsqueda de institucionalización de la función, porque hasta ese entonces prácticamente era una tarea de las provincias y de los institutos, no era una política nacional.”

Entonces, hay un movimiento que hace el INFoD que tiene que ver con la promoción de las direcciones de Educación Superior que no en todas las provincias existían. La creación del INFoD es un mojón de la política nacional definida de forma federal a partir del Consejo Federal y de la LEN para el ordenamiento de la formación docente, que se presentaba –por su desarrollo histórico– de un modo muy heterogéneo. Por ejemplo, todo el trabajo curricular que aparece a partir de la Resolución 24/07 está en ese movimiento de ordenamiento general de la formación. Pensemos que a principios de los 2000 había una variedad enorme de títulos que no terminaban de estar organizados. Es decir, no se puede entender el desarrollo de la función de la investigación independientemente de lo que es el proceso de consolidación y reordenamiento



del sistema formador, que había quedado con una conformación muy heterogénea entre las provincias a finales de la década del 90.

AI: Hay un cuerpo normativo en el marco del Plan Nacional de Formación Docente (cuando se crea el INFoD) que promueve todas estas líneas: de desarrollo curricular, de formación continua... Ahí en el marco de desarrollo curricular es la Resolución CFE 23/07 (Plan Nacional de Formación Docente) la que va a regulando la necesidad de insertar en el marco del desarrollo curricular la investigación educativa, y también de difundir todos los conocimientos que se van produciendo. Entonces, allí también hay una normativa que empieza a implementarse. ¿Cómo se fueron anudando esos hilos para ir consolidando cada vez más estas funciones que vienen atadas a otras funciones?

JCS: Sí, eso que señalan es perfecto en términos de que hay un cuerpo normativo que se va generando con un fuerte impulso por el gobierno del INFoD. Al crearse un área de formación docente específica con mayor nivel de autonomía en el ministerio nacional, empiezan a crearse a nivel jurisdiccional direcciones de Educación Superior con quienes profundizar el diálogo, el debate y la implementación de políticas concertadas para la formación docente. Es que antes, en muchas provincias, los institutos estaban ligados directamente a la escuela media, había direcciones de secundaria y superior.

AI: Como es el caso de Córdoba...

JCS: Claro, porque el surgimiento de la formación docente para el nivel primario e inicial en nuestro país estuvo ligado a la Educación Secundaria, con las escuelas normales. Es recién en la década del 70 que la formación docente pasa al nivel superior. Pero en la administración del sistema, quedan vinculadas. Salvo la creación de algunos institutos superiores para la formación de docentes del nivel secundario, como es a nivel nacional el Joaquín V. González, que en 1904 es creado como instituto de profesorado.

El basamento de los ISFD, por lo menos todas las creaciones de finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, son escuelas secundarias. Esa es la matriz desde la cual vienen. Entonces pensemos que estos cambios son muy recientes; este año recién el INFoD cumple 15 años, y muchas direcciones de nivel superior son de 15 años para adelante.

Es justamente en el contexto de esta consolidación del nivel superior que se va dando esta trama de definiciones muy generales respecto de la investigación. Es hacia la consolidación de la institucionalización de la formación docente donde aparece este conjunto de funciones dentro de las cuales está la cuestión de la investigación, de la producción de conocimiento y los docentes noveles, el apoyo a escuelas... son como 10 funciones. Lo que dice el Plan Nacional de Formación Docente (2007) es: "la formación docente tiene que producir conocimiento", y el otro lineamiento general es "un conocimiento ligado a la problemática del sistema educativo y ligada a la formación docente".

En la normativa, hay un fuerte impulso a investigar sobre la formación docente. Nosotros, desde el INFoD, estamos tratando de ampliarlo hacia los niveles obligatorios del sistema educativo. Eso no estuvo muy regulado ni lo está todavía, porque mucho de eso es del ámbito provincial, responde a la autonomía de cada una de las provincias respecto de qué forma le va a dar a la investigación; justamente porque es una función del sistema formador, nada impide que una provincia diga "todos los institutos tienen que investigar". En algunos lados hay un organismo provincial de investigación, y otros, donde los ISFD tienen una participación marginal. Hay una gran heterogeneidad en las provincias en cuanto a condiciones para investigar. Hemos visto en distintos encuentros de referentes jurisdiccionales de investigación que esa heterogeneidad responde a las decisiones políticas de cada provincia, no hay un lineamiento nacional de "todas las provincias tienen que aplicar esto en relación con la investigación", ni siquiera de qué se tiene que investigar, más allá del tema más general de una investigación que aporte al mejoramiento de las prácticas educativas.

Esto es una cuestión que tiene que ver con el nivel de definiciones políticas, que se fueron dando desde la década del 90. Ahora, el vínculo de la formación docente con la investigación tiene otras raíces, no solo esta. Y uno podría ahí encontrar todas las líneas vinculadas al papel del docente investigador, del docente reflexivo, el reflexivo crítico. Ahí también hay una impronta que viene más del lado de la formación docente. Y que por eso nosotros encontramos tanta heterogeneidad en cómo se aborda la investigación en la formación docente. Hay equipos de investigación en los institutos haciendo investigaciones más académicas, podríamos decir, del tipo que hace la universidad, y hay institutos donde se trabaja más sobre el modelo de la construcción de la reflexión sobre la práctica y la investigación sobre la propia práctica. Esto tiene que ver con una heterogeneidad del propio campo de la formación docente y del campo de la educación. En el ámbito de la investigación más académica, muchos modelos son modelos de investigación de sociología de la educación, de historia de la educación, referidas a la investigación en otros campos y que remiten a esas tradiciones de investigación y a esas metodologías de la investigación. Ahora, la reflexión sobre la propia práctica es otro modelo que es propiamente de la perspectiva de la formación docente que es particularmente nuestra.

AI: ¿Cuál es la identidad, si es que la hay, en la investigación que se hace en el sistema formador respecto a las tendencias que podemos reconocer históricamente, aun con estas lógicas "más académicas" con tradiciones que son propias de las universidades? ¿Vos podés reconocer algunos rasgos identitarios de la investigación en el sistema formador?

JCS: Bueno, la pregunta para mí es central, y no creo que nadie tenga una respuesta, ni siquiera la hay a nivel de política del INFoD, en tanto no hubo una continuidad en los lineamientos en los mismos términos en estos 15 años, más allá de esto que señalaba de una investigación orientada al mejoramiento de



las prácticas docentes. Y además, creo que haríamos mal si queremos cerrar esa definición. Esa identidad hoy no está por una razón principal: la propia heterogeneidad del sistema formador. Hay instituciones que comparten investigadores con la universidad y que llevan esa tradición a los institutos. Hay investigadores, tipos de investigación en formación y hay propósitos de esa investigación muy heterogéneos, sobre la base de esta heterogeneidad también de abordajes que tiene la investigación sobre la educación.

Si vos me preguntaras cuál es la identidad de la investigación en educación en las universidades, tampoco sabría decir si hay alguna uniformidad, ni siquiera temáticamente, porque por la propia construcción del campo vinculado a las ciencias de la educación, a la heterogeneidad de abordajes, lo que hace un historiador de la investigación respecto de alguien que hace didáctica de la lengua, uno lo puede englobar como investigaciones en el campo educativo, pero no tienen nada que ver una con la otra.

Entonces, por la propia heterogeneidad del campo educativo, pensar esa identidad es complejo para el campo en general. Cuando yo estoy haciendo una comparación con el ámbito universitario, no estoy connotando una valoración, tampoco cuando digo investigación de tipo académica; es más, en algunos casos, para mí tiene un disvalor esa investigación, y lo discuto también en el ámbito de la universidad. Es difícil determinar cuáles son los rasgos característicos desde los cuales nosotros podemos conversar para poder encontrar estos elementos de identidad o de heterogeneidad.

La investigación que hacen las universidades, y que es una tradición que también van sosteniendo los ISFD, es el seguir ciertos cánones de –podríamos decir– calidad en la investigación, introducir ciertas reglas de revisión por pares, de evaluación de los proyectos, de evaluación de los informes. Es decir, podríamos decir que esto sería lo más propio de un proceso de investigación, que por lo menos está reconocido al interior del campo: esto es una investigación y no es otra cosa, como podría ser un proyecto de intervención. Entonces ahí nosotros podríamos decir “hay una construcción en torno a ciertos modos de investigar”, como primer elemento. De hecho, en el campo de la investigación social y educativa, también son cuestionados ciertos tipos de estudios, hay disputas en la validación del campo de lo que es investigación y qué no lo es.

Para mí, debería ser propio de los institutos, y es un impulso que nosotros este año estamos queriendo promover –de hecho, salió hoy la inscripción al tramo sobre investigación-acción (IA) que está disponible en YouTube–. Una investigación que mire los problemas del sistema educativo y del sistema formador, como una definición genérica. Hacia ese lugar deberíamos consolidar la investigación educativa, que sea una investigación con un propósito de mejoramiento del sistema. Pero no deja de ser una definición. Ahora, ¿hay investigadores que quieren hacer investigación sobre cuestiones más abstractas en el marco de los institutos? Yo no le diría que no a nadie que produzca conocimiento, pero no le pondría impulso a proyectos de investigación que

sean demasiado autorreferentes, que sean de campos acotados y que no estén haciendo una pregunta relacionada con la enorme cantidad de dificultades que tiene el campo educativo para garantizar el derecho de nuestras y nuestros estudiantes a aprender. Si hay que poner una mirada, la pondría en ese territorio, que es pensar el mejoramiento del sistema educativo y, por qué no, de la propia formación.

“Una investigación que mire los problemas del sistema educativo y del sistema formador, como una definición genérica. Hacia ese lugar deberíamos consolidar la investigación educativa, que sea una investigación con un propósito de mejoramiento del sistema.”

Años atrás, el INFoD sostenía una orientación de temas de investigación sobre la formación docente. En función de cómo fue la convocatoria del año pasado (2021) y de algunas decisiones que se tomaron, ahora estamos queriendo impulsar una mirada sobre los problemas del sistema educativo. Pero yo no diría que podemos encontrar ahí la identidad en un sistema tan heterogéneo. Sí hay que hacer un esfuerzo por fortalecer el saber construido en esos procesos de investigación. Me parece que ahí hay una definición que está relacionada con un fortalecimiento del conjunto del campo y hay que hacer mucho desarrollo metodológico, hay que impulsar la formación en investigación del sistema de las y los docentes formadores, hay que configurar equipos, hay que generar evaluación de pares, hay que establecer evaluación de los informes, hay que promover la difusión, que más o menos es todo lo que ustedes desde la DGES (Córdoba) vienen haciendo.

Por otra parte, de hecho, la revista tiene que ver con esto, “difundimos y hacemos pública una investigación”. Una investigación que va a parar a tres revistas internacionales que leen 100 o 10 investigadores de la academia, para mí, no es donde tendríamos que poner la energía en el sistema formador. Esa es la crítica implícita a la investigación “académica”, creo que esa es una función que está muy bien que cumpla la universidad, porque todos los conocimientos tienen un rol, pero la verdad es que nosotros, con las necesidades que tiene el sistema educativo, ocuparnos de eso, me parece que no sería una buena decisión.

AI: Al pensar en las nuevas estrategias de producción de conocimiento, hay una presencia cada vez más importante de las narrativas y los relatos sobre experiencias educativas que se van llevando a cabo de forma conjunta con docentes, estudiantes e instituciones. La investigación en la formación



docente va encontrando otros modos de producción de saber, de difusión y de circulación, con llegada a las instituciones. Por otro lado, con los proyectos de investigación propios y aquellos articulados a universidades, vemos el interés de seguir sosteniendo los procesos mixtos e integrados bajo la idea de abordar los problemas del sistema educativo y formador. ¿Cómo se sostiene esa línea o cómo lo están pensando desde el INFoD? ¿Cuáles son las políticas y líneas actuales que están pensando para fortalecer los procesos en marcha y las convocatorias presentes y futuras?

JCS: Son dos preguntas las que están planteando. La que para mí es más interesante es el sostenimiento de las políticas de institucionalización, porque la política pública tiene mucho de coyuntura, digamos. Y hay cambios de ordenamiento político, inclusive dentro de la misma gestión. Este último tiempo, lo que es el lineamiento más firme tiene que ver con promover la institucionalización de la investigación en los ISFD. Pero el contenido de esa institucionalización es más coyuntural.

Hay toda una impronta en torno al docente reflexivo y las prácticas, y la reflexión sobre la práctica; me parece que eso sí es una discusión que está abierta, que nadie tiene autoridad para cerrar y decir: “esto es investigación, esto no es investigación, esto es reflexión pedagógica”, porque en definitiva, toda definición implica circunscribirla dentro de un campo. No hay una esencia de la investigación y de la construcción del saber. Eso forma parte de una disputa en el campo del saber pedagógico. Disputa que hemos dado –a lo largo de los últimos 30, 40 años– en relación con la hegemonía del saber académico como un saber “verdadero”, y con el docente como un ejecutor de ese saber. Creo que esa es una discusión saldada, al menos en nuestro campo.

Entonces, yo diría, ¿hay saber pedagógico en ciertos relatos y experiencias? Sí, hay saber pedagógico. ¿Todo saber pedagógico responde a un canon de investigación educativa? Yo ahí lo pongo en duda. Creo que hay algo para discutir en ese lugar, y con esto quiero decir, acá no hay un posicionamiento institucional, no lo puedo dar desde el INFoD. No es una definición que está hecha y creo que sería malo que estuviera el Estado definiendo qué es y qué no es investigación, si es que quisiera y pudiera hacerlo. Eso es algo que surge de la propia construcción del campo de conocimiento. Sin embargo, una cosa que sí hacemos es cuando lanzamos una convocatoria y establecemos qué entra y qué no. Esto tiene que ver con una definición que se acerca a esta discusión pero que no es la misma, entonces quiero señalar que para mí el relato de experiencia y la producción de saber pedagógico en torno a eso puede ser muy valioso. Sabemos que entra en un territorio que es difuso, por eso nosotros estamos buscando sistematizar la reflexión sobre la investigación-acción para decir: “acá hay ciertos cánones en la construcción de cierto saber pedagógico”, no es que yo hice una experiencia y la escribo y a eso lo llamo investigación; sin embargo, ¿es bueno eso de hacer una experiencia, escribirla y difundirla? Sí, es un saber válido para circular. ¿Es lo mismo que hacer una investigación que de-

fine un conjunto de objetivos, una problemática a estudiar, que despliega una metodología específica para relevar información, sistematizar, analizar, extraer conclusiones? Creo que no, son dos cosas distintas. Una cosa es si yo armo un ensayo –que es también valioso–, y otra, si genero una investigación con un conjunto de estos aspectos, que para mí son propios de la investigación. Tiene que ver con algo de abordar sistemáticamente un trabajo de campo empírico, donde hay datos, construyo hipótesis; hay una realidad externa a la construcción de sentido absolutamente subjetiva. Entonces, sobre esta metodología, ¿los pibes aprenden más o menos, lo puedo medir, lo puedo evaluar, puedo generar algo en torno a esto? Para mí, ahí hay características propias de la investigación que no son exactamente iguales a las de un relato de experiencias. ¿Tenemos que promover los relatos de experiencias, la difusión, hacer encuentros? Sí, para mí sí.

Quiero subrayar nuevamente que esto no es un posicionamiento institucional, sino que forma parte de una discusión del campo educativo. Ahora, probablemente, quienes trabajan con narrativa docente sostienen que ese es también un tipo de investigación. Por eso, es un territorio de discusión.

AI: Bien, vamos al plano de definición institucional porque ahí –lo que traés de la investigación como reflexión-acción– hay decisiones y líneas que se priorizan. Incluso la convocatoria del año pasado tuvo cinco áreas prioritarias, tuvo un eje transversal en la educación en el contexto de la emergencia sanitaria, hubo definiciones claras de INFoD sobre eso.

JCS: Exactamente, por eso distinguí...

AI: Es interesante lo que vos traés de investigación-acción, porque también ha sido una metodología cuestionada en otros momentos, por el propio campo de las ciencias sociales y de la investigación social. En relación con las tradiciones que venimos viendo en los equipos nuestros, mixtos e integrados con otras universidades, se cruza de forma permanente pensar la investigación para propuestas de mejora o para generar acciones orientadas a modificar cuestiones de la práctica pedagógica, de la práctica docente, de la enseñanza. Nos gustaría que nos cuentes más sobre cómo se trabajó y cómo se está desarrollando la convocatoria del año pasado. Y además, ¿qué es lo que viene?

JCS: Todas las convocatorias, tanto las que se han hecho desde el INFoD como las que se hacen desde el ministerio de Ciencia y Técnica en las universidades, definen ciertos lineamientos prioritarios. Esto me parece que es una potestad del Estado nacional y de los estados provinciales, que cuando financian puedan definir “estos son los problemas que nuestra sociedad tiene y sobre esto necesitamos producir conocimiento”. Ese es un lugar irrenunciable que tienen los Estados de definir estas prioridades sobre las que no todos acordarán, pero eso es hacer política pública. Nosotros, en la convocatoria del año pasado, seguimos lineamientos que se habían desarrollado hasta el 2015 con temáticas muy generales que tienen que ver con el conjunto de problemá-



ticas donde habitualmente se investiga, como problemas de la enseñanza en general y de las disciplinas en los distintos niveles, trayectorias estudiantiles, trabajo docente, currículum, política educativa. Y de hecho, yo me animaría a decir que no hubo demasiada discusión o rechazo o queja en torno de los temas propuestos.

Lo que se establecieron fueron requisitos de dirección mínimos, como por ejemplo, para ser director del equipo de investigación, haber participado antes en una investigación o tener título de maestría o doctorado. Eso también siguió los lineamientos históricos sobre un supuesto básico: "investigar requiere un saber específico". Esto implica tener ciertos antecedentes al momento de presentarse en una convocatoria.

Entonces, siempre que uno tiene que establecer un orden de mérito, tiene que definir ciertos parámetros, y ese orden de mérito estuvo conformado básicamente por la calidad de los proyectos de investigación. En la evaluación de los proyectos, participaron más de doscientos evaluadores del sistema educativo. En esa evaluación, ocho puntos (un porcentaje menor al veinte por ciento) tenía que ver con los antecedentes del director, y fue sobre la hipótesis "es difícil dirigir un proyecto de algo que nunca hice". Sin embargo, esto generó mucho rechazo, porque en muchos casos nos dijeron: "nos excluyen porque no tenemos antecedentes, y si nos excluyen cómo vamos a juntar los antecedentes"; a lo que yo diría que a nadie en el sistema educativo se nos ocurriría admitir que alguien vaya a dar clases sobre algo que no tiene formación. Nuestro sistema de ingreso a la docencia también es meritocrático y exige una formación específica para ser docente. Esto, que en la tradición docente nadie cuestionaba, fue cuestionado en el ámbito de la investigación. Yo creo que si nosotros queremos fortalecer la formación en investigación, es razonable establecer ciertos parámetros mínimos, como haber participado en un proyecto de investigación. Esto lo digo en respuesta a que apareció en distintos lugares "me excluyen porque no hago investigación"; bueno, en realidad, la política de investigación en los institutos no depende solo del INFoD, sino que depende de cada una de las provincias, y hay muchas propuestas y posibilidades de realizar investigación y participar de equipos en los que ir formándose. La convocatoria es un modo de promover la investigación a nivel nacional como un lineamiento entre un conjunto de líneas de políticas que cada una de las provincias tiene por hacer, no es lo único.

En ese marco, el otro punto en relación con lo que se viene tiene que ver con focalizar la investigación en los problemas del sistema educativo, de ahí la promoción de la investigación-acción (IA) y posiblemente la articulación con la función de apoyo a las escuelas. Uno podría llegar a articular el apoyo a escuelas con la investigación, esto todavía no está institucionalizado, pero lo que quiero señalar es que ahí habría líneas de convergencia posible. Pero la IA nuevamente siguiendo una metodología de IA como genérico ¿no? Hay IA emancipatoria, está también lo que se llama investigación de diseño, colabora-

tiva, participativa, puede tener un montón de dimensiones, pero lo común es un conjunto de investigadores/docentes, en el caso educativo, que se ponen a analizar una situación problemática determinada y a darle un solución. Ahí hay una estructura, donde esto está planificado, donde hay una discusión acerca de cuál es la situación que queremos resolver, esta es la metodología: vamos a hacer de este modo, vamos a intervenir de esta manera, vamos a relevar información y luego vamos a analizarla y ver a qué conclusión podemos llegar. Esto es lo propio de la investigación. Podemos llegar a la conclusión de que esto que hicimos no sirve, entender que se produce conocimiento también cuando la cosa no sale como prevemos. Estas son lógicas propias de la construcción de conocimiento que muchas veces cuesta instalar, porque muchas de las experiencias terminan siendo una narración autoadulatoria de lo realizado, y esto no es investigación. Uno produce conocimiento cuando algo de la realidad te devuelve que las cosas no son como pensaste, ahí hay algo propio de la investigación, y es que produce un conocimiento, no es la mera intervención, es la intervención sobre la cual luego puedo decir algo, y puedo decir cosas como “esto me salió bien y esto no me salió bien, y creo que las condiciones son estas y necesito seguir profundizando para saber cuáles son las condiciones para que esto salga como esperamos”; lo digo muy llanamente.

“...el otro punto en relación con lo que se viene tiene que ver con focalizar la investigación en los problemas del sistema educativo, de ahí la promoción de la investigación-acción (IA) y posiblemente la articulación con la función de apoyo a las escuelas.”

De un modo más concreto, lo planteamos con este tramo donde se presentan distintas experiencias de IA en ámbitos educativos –tanto escolares como no escolares–, para mostrar un posible desarrollo de una metodología, que implica esta articulación entre objetivos, una metodología y un análisis de información. Estas clases están disponibles en el YouTube del INFoD. Esto lo estamos promoviendo este año desde el INFoD y, si bien no está definido, probablemente el año próximo tenga una impronta en este sentido, proyectos que están mirando problemas del sistema educativo e intenten resolverlos.

AI: Entonces, en estas líneas de convergencia que planteás de focalizar la investigación en esos problemas del sistema educativo, podríamos decir que está pensada para articular con propuestas de intervención, con estrategias de apoyo a las escuelas.

JCS: Sin duda, porque hay sí una impronta desde el punto de vista del paradigma de investigación-acción, de una investigación que es transformadora de la realidad, que no produce un conocimiento abstracto alejado de los pro-



blemas de la escuela. Vamos a hablar de los problemas del sistema educativo, y con esto no estoy diciendo que los institutos no deban investigar otras cosas y desde otros abordajes, lo que estoy diciendo es “acá hay una orientación queriendo pensar esto”.

Al: ¿Un lineamiento que va a focalizar, promover, fortalecer una línea de investigación que converge con la intervención?

JCS: Converge con la intervención, y si no es con la intervención, por lo menos con construir conocimiento en torno a problemas del sistema educativo, y no cuestiones más abstractas. Entonces, esto también hay que pensarlo en términos de lo que es la institucionalización, nada de esto es de un día para el otro. Empezamos la conversación en torno a tres décadas de promover la institucionalización en el sistema formador, porque nada de esto se produce espontáneamente ni con una convocatoria. Al contrario, si hay algo que es fundamental es la continuidad de las políticas, porque justamente es algo que hay que sembrar y regar sistemáticamente a lo largo de los años.

Probablemente, la política pública ha tenido históricamente en nuestro país dificultades para esto, que es sembrar, regar sistemáticamente algo; creo que tampoco hay que creer que uno encuentra la clave que dispara eventos que resuelven situaciones. En realidad, son lineamientos que hay que seguir sosteniendo a lo largo de los años. Parte fundamental en esto es el rol que tiene cada una de las provincias, que son quienes tienen los dispositivos directos con los institutos y la responsabilidad y la definición política de qué quieren hacer con su sistema formador. Creo que es difícil desde el Estado nacional –por más que haya acuerdos federales– hacer una definición taxativa de estos lineamientos. Sí puedo decirte que el INFoD ahora está queriendo promover estos lineamientos.

Al: Está claro ahí, Juan Carlos. Cuando iniciamos la entrevista, vos planteabas el tiempo que lleva el INFoD, el cual se fue conformando en paralelo a la institucionalización de las direcciones de nivel, ¿no? Como decíamos, en el caso de Córdoba, la DGES se configura a partir de la creación del INFoD, o sea que hablamos de procesos históricos bastante recientes...

JCS: Absolutamente.

Al: ¿Cuáles pensás que son los desafíos que quedan para consolidar y fortalecer la institucionalización de la función del docente investigador en los institutos formadores?

JCS: Yo creo que el principal desafío es la continuidad. Y, obviamente, quizás las que en mejor condición están de darle continuidad son las definiciones que tomen las instituciones acerca de sostener proyectos una vez que desde la política estatal se institucionalizó la función, porque son los ISFD los que tienen mayor continuidad y estabilidad. Lo que digo es poco amigable con la posición de los funcionarios del Estado que tenemos nosotros ahora, pero sabemos que estamos hoy y no sabemos quién va a estar mañana... Pero la constitución de políticas de Estado con continuidad que sostengan estos lineamientos para cuestiones tan complejas como la investigación es fundamental.

Más allá de que, por supuesto, haya espacios de acuerdo como el Consejo Federal, que tiene justamente la función de construir acuerdos que trasciendan la coyuntura de los gobiernos. Entonces, yo digo, ahí hay un desafío que no es nuestro exclusivamente en el ámbito de la formación docente, sino de nosotros como país, que es sostener continuidad en las políticas; luego hay que sostener tres pilares que me parecen fundamentales: el primero es la definición acerca del financiamiento de la investigación; el segundo, la difusión; y el tercero, promover la formación en investigación.

“...hay un desafío que no es nuestro exclusivamente en el ámbito de la formación docente, sino de nosotros como país, que es sostener continuidad en las políticas; luego hay que sostener tres pilares que me parecen fundamentales: el primero es la definición acerca del financiamiento de la investigación; el segundo, la difusión; y el tercero, promover la formación en investigación.”

A partir de sostener la convicción en la responsabilidad del sistema formador en la producción de conocimiento, hay un desafío también, porque hay una tensión entre la consolidación de la función y, podríamos decir, la democratización en la distribución de recursos. Hay que generar condiciones, este es un desafío clarísimo para la investigación, y el cómo se resuelve ese flujo de recursos sistemáticos para la investigación, ahí hay una definición que es política, que es compleja, más en la situación económica del país que tenemos. Pero no hay posibilidad de consolidar la investigación si no hay un flujo continuo de recursos hacia la investigación. Este es un resorte que, entre otras cosas, tiene que ver con la definición de cómo se va a financiar la investigación. Ahí hay un problema y una definición para hacer acerca de si todos los institutos investigan y todos los formadores investigan.

Es posible que si yo distribuyo recursos en forma salpicada, eso conspire contra la consolidación de la investigación, porque es como si yo regara muchas plantas pero poquito a cada una y de vez en cuando, volviendo a la metáfora de la siembra y el riego. Entonces, ahí hay un desafío de la política pública: qué decido financiar sistemáticamente, qué incorporo como parte del rol de los institutos y del rol de los formadores de docentes como tarea de investigación. Si nosotros no encaramos de un modo frontal y sincero esto, tenemos un problema en esa consolidación. Entonces, si yo digo continuidad, una de esas continuidades tiene que ser el financiamiento.



Un modo es tomar decisiones en torno a qué se va a financiar y qué no, y qué instituciones sí y qué instituciones no, y entender, en el marco de la heterogeneidad de roles que tiene el formador de docentes, que no todos tienen por qué hacer investigación, porque eso es nuevamente establecer una jerarquía de la investigación por sobre otras funciones que son sumamente valiosas. Entonces, es posible que haya institutos y docentes cuya orientación sea la formación continua, y otros donde su orientación sea la formación inicial. Me parece que implica discusiones de varios niveles, entre otros, qué hacemos cada uno de los formadores, si todos hacemos todo o si nos especializamos. Esto está dentro de una discusión que habrá que dar en algún momento, que tiene que ver con qué implica la carrera de un docente y un formador. Estoy mezclando cosas, pero en realidad van en estas orientaciones, “dónde apoyo la investigación y si la voy a apoyar para todo el mundo igual”, entonces esa es una dimensión.

Ahora bien, que no todos investiguen no quiere decir que no todos se apropien del saber producido. Y ahí está el segundo pilar que yo estaba diciendo. Uno es la producción de investigación, el otro es la difusión. Nosotros tenemos que generar lineamientos sistemáticos de difusión al interior del instituto, entre los institutos y en el campo educativo en general. No por nada los ISFD participan de los congresos de investigación que hace la academia en general, y participan como pares, y nadie está preguntándoles si son de una institución o de otra.

Entonces, lo que quiero decir es que hay que fortalecer la difusión de la producción de la investigación y generar condiciones. Esto implica tanto la producción de la *Revista EFI* que hacen ustedes, como las jornadas, los congresos. Ahí hay otro desafío: si bien no todos tienen por qué investigar, todos tienen el derecho y casi la obligación de apropiarse de los conocimientos producidos en el campo educativo, y como producto de la investigación. Entonces, se entiende cómo la función de investigación no se reduce a la producción de investigación, que no todos tienen por qué hacer, ni querer hacer, además. Hay muchos formadores que no quieren hacer investigación. Entonces estaría mal pensar que todos tienen que hacer todo, pero todos tienen que apropiarse del conocimiento construido a partir de la investigación; de ahí la relevancia de la difusión; ese sería el segundo pilar o definición.

La tercera tiene que ver con promover la formación en investigación, y generar condiciones para eso. Eso implica distintas estrategias, una estrategia que implique poner en contacto a investigadores formados de cualquier institución con investigadores en formación o docentes que quieran formarse en investigación. En esa línea, hay que generar red ahí, cuando muchos docentes en la convocatoria anterior decían: “no me dejan participar porque yo no tengo la formación y no tengo los antecedentes”, yo diría: nadie arrancó dirigiendo un proyecto de investigación, había una línea de proyectos interinstitucionales para que se den esas articulaciones con instituciones que sí tuvieran docentes que reunieran esas condiciones.

“...hay que fortalecer la difusión de la producción de la investigación y generar condiciones. Esto implica tanto la producción de la Revista EFI que hacen ustedes, como las jornadas, los congresos.”

Yo creo que ahí el rol de ustedes como Área de Investigación de la provincia va a ser muy importante para poner en contacto el que quiere investigar con el que tiene la formación para investigar y que puede dirigir, y armar equipos interinstitucionales donde la gente se vaya formando en el proceso de investigación. Ahí hay otro desafío que es formar a los docentes que tienen interés en investigar en la formación, y probablemente, y esto quizás es más controvertido, no es un lineamiento –nuevamente no lo puedo poner como un lineamiento institucional–, pero quizás promover especializaciones, maestrías, doctorados, para el sistema formador, que permitan las formaciones específicas en investigación. Estas son políticas complejas que no tienen una respuesta, pero el desafío es poder articular este conjunto de cuestiones: la producción, la difusión, la formación en investigación en el contexto de políticas que tengan continuidad.

AI: Una pregunta que le hicieron a Inés Cappellacci en el 2015 es cuáles eran los desafíos que tenía institucionalizar la función de investigación. Ella decía que, además de la continuidad de las políticas, había que pensar por dónde circulan los saberes que se construyen, cómo se difunden, quién y cómo se valida el conocimiento, porque por los canales académicos, decía ella, sabemos que funcionan con determinadas lógicas, pero no es lo que nosotros estamos buscando dentro del sistema formador, sino que eso sea accesible en los otros públicos, de otro modo, necesitamos que el conocimiento que se produce sea conocido, haya acceso, sea validado por otros interlocutores y –en definitiva– que gocen de la legitimidad de la que goza la producción de saberes en otros campos.

JCS: Exactamente.

AI: Pasaron siete años desde 2015, hubo una discontinuidad en las convocatorias hasta que se retoman (en 2020), en plena pandemia, los relevamientos cuantitativos y cualitativos sobre la continuidad pedagógica en el sistema formador, la convocatoria a proyectos de investigación en 2021, etc. La pregunta es en qué momento de la institucionalización de la investigación educativa están. Hay un envión importante, fue una convocatoria masiva, encontró financiamiento, recursos, acompañamiento y trayectos de formación que ustedes acercaron sobre cuestiones metodológicas que van en línea sobre cómo formar a esos equipos de investigación. ¿Qué están haciendo actualmente en relación con esa función o esos desafíos mencionados desde el Área de Investigación?



JCS: A ver, me dan pie para señalar dos cosas que –entre los desafíos– me faltaron. Un desafío es cómo este saber que se produce vuelve a la formación, cómo un docente de una didáctica toma una investigación hecha en un instituto y la discute con sus estudiantes en el marco de la materia y discuten la implicación de esto en función de las prácticas que van a hacer; eso me parece que es un giro más a la difusión, es otro paso. Para nosotros, esto es clave y abre toda otra discusión: cómo se articula la investigación con la formación docente, más allá de la función, cómo se estructura la formación de un docente en relación con la investigación.

Sobre lo que Inés (Cappellacci) comentaba en el 2015, ahí hay también una tensión, porque la validación del campo de conocimiento no es institucional en el sentido del que mencionaba más arriba, del Estado dando esa validación, o como podría ser un colegio de investigación educativa, o algo así. Uno puede luego institucionalizar algo que es el campo, entendido el campo como el conjunto de investigadores del ámbito de la educación, que terminan reconociendo entre pares “esto es investigación y esto no lo es”. Y eso en el ámbito educativo sigue siendo difuso, por eso es tan difícil y por eso no lo podemos cerrar desde un lugar de institucionalización, porque yo puedo decir “esto es investigación”, y va a aparecer un grupo diciendo “ustedes están afianzándose en tal paradigma positivista y yo estoy haciendo otra investigación”, entonces siempre la validación en nuestro campo, donde además confluyen un montón de tradiciones, desde distintas corrientes, va a ser difícil. Uno puede meterse con la cuestión de la investigación y el lugar de la investigación en la docencia, que no es lo mismo que construir conocimiento educativo.

Es un nudo que está sin resolverse, y en función de eso, lo que quiero señalar es que nosotros desde una convocatoria desde el Estado podemos establecer ciertos límites de “esto queda dentro y esto queda fuera”, pero eso no resuelve la discusión en el campo, que lleva muchas décadas y que quizás muchos ya hemos renunciado a una definición taxativa de “esto queda dentro y esto queda afuera”, porque entra en esta línea de la pregunta en torno a quién produce saber pedagógico, quiénes son los legítimos productores de saber pedagógico. Yo sería reacio a decir “solo producen conocimiento pedagógico los académicos formados, que son los únicos que tienen una validación formal, y no un docente en una escuela”. Esa es la discusión en torno al saber pedagógico; ahora, ¿eso nos tiene que llevar a renunciar a generar condiciones de validación de un saber que esté ligado a la investigación? Bueno, yo creo que no. Por eso decía que, para mí, hay ciertas cualidades de la investigación que son propias, que no deslegitiman la producción del saber pedagógico que puedan hacer otros docentes, pero no dentro del campo.

En ese sentido, la forma de institucionalización de la investigación en el sistema formador, la forma que tiene el Estado y nosotros desde el INFoD, es establecer ciertos parámetros sobre lo que debe tener un proyecto de investigación. Para eso, por ejemplo, definimos las bases de una convocatoria. Esa

base de una convocatoria es definir: objetivo general, objetivo específico, un abordaje teórico, una metodología, entonces ahí hay elementos de validación para que tengan en cuenta nuestros evaluadores. Esos son los modos en que el Estado, en este caso, define qué va a ser un proyecto válido, aceptado en esta convocatoria, por lo que quiero ser humilde respecto del lugar que tiene el Estado para dirimir una disputa que es del campo educativo en su conjunto, y que no está resuelto en el campo educativo en su conjunto, entonces mal lo podríamos definir nosotros.

Además, creo que no sería la función del Estado; sí es función del Estado decir “esto lo vamos a validar y esto no”, pero no resuelve la disputa del campo. Son dos niveles distintos, y si les queda la impresión de que estoy dando una respuesta demasiado general y difusa, es porque yo así entiendo el campo, lo entiendo como un campo en tensión donde hay definiciones difusas y donde se mezcla la producción de conocimientos que tienen tradiciones muy distintas, y algunas producciones yo las crítico aun cuando aparecen en una publicación en el marco de un congreso. Pero acá ya me estaría poniendo en mi rol no de funcionario del Estado, sino en mi rol de académico.

AI: Más allá de las definiciones que son generales y que no las podemos resolver, sigue habiendo una tensión permanente en los desafíos de la institucionalización. Es una historia muy corta, muy reciente, la del INFoD y la de nuestras direcciones de nivel, como para seguir pensando...

JCS: Claro, yo creo que hay que renunciar, me parece, a seguir teniendo la universidad como “el modelo de investigación”, que por otra parte, también como investigador de las universidades, de la universidad, pongo entre comillas la calidad de muchas de las producciones, entendiendo lo dinámico que es el campo, donde todo el tiempo aparecen enfoques distintos. Ahora bien, lo que es irremplazable es que es una práctica social y profesional específica que requiere cierto conjunto de condiciones, entonces, ahí hay una responsabilidad de la política pública de asegurar esas condiciones.

Agradecemos a Juan Carlos Serra sus valiosos aportes y su compromiso con este diálogo que propuso la *Revista EFI* de la DGES, para conocer los recorridos históricos de la función de investigación educativa en la formación docente y las orientaciones políticas a nivel nacional, así como las tensiones y los desafíos pendientes de los procesos formativos en marcha.





Fortalecer la formación docente en contextos desafiantes



Gestación (2019) · Cecilia Rodríguez · Mosaico

RESEÑA DE PUBLICACIÓN

Claudia M. Bongiovanni





FICHA TÉCNICA

Título: **Enseñar a leer y escribir en contextos diversos.
Aportes para la formación docente**

Autoras: Mirta Castedo, Amira Dávalos, María Angélica Möller y Arizbeth Soto
Coordinación editorial: María Gabriela Gay

Año: 2022 | Editorial: DGES | ISBN: 978-987-26108-7-6

Archivo Digital (descarga y lectura online): http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/09/Enseñar_a_leer_y_escribir_Apuntes_para_la_FD_DGES_2022.pdf

 RESEÑA I

Fortalecer la formación docente en contextos desafiantes

*Contemplar las palabras
sobre el papel escritas,
medirlas, sopesar su cuerpo.*
José Goytisolo

En agosto de 2022, se publicó el libro *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente*, que reúne conferencias de referentes del campo de la alfabetización inicial. Su génesis nos remite a un transcurrir polifónico de escrituras.

En el marco de las propuestas del Área de Desarrollo Profesional Docente de la Dirección General de Educación Superior, con la coordinación de María Gabriela Gay, se llevó a cabo en 2020 el ciclo denominado *Siestas de escritura*, un espacio de intercambio de experiencias personales, de investigaciones y haceres pedagógicos, pero sobre todo, un espacio para ampliar el horizonte formativo cuando, en plena pandemia, hubo que iniciar nuevas búsquedas para establecer vínculos en el nivel superior en Córdoba. Los destinatarios principales fueron docentes y estudiantes del Taller de Oralidad, Lectura y Escritura de los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. En esa instancia, se ponderó la lectura y escritura de textos literarios.

Una segunda edición del ciclo, en el año 2021, se centró en la escritura en el inicio de la escolaridad, en la alfabetización inicial en su desarrollo áulico, atendiendo al contexto de la pandemia. La realidad apremiante de dicho momento hizo movilizar a todos los niveles de enseñanza, por lo que resultó indispensable la realización de algunas adecuaciones, sin perder las bases de la concepción de alfabetización inicial y los modos de enseñar. Los destinatarios principales de esta edición de *Siestas de escritura* fueron docentes y estudiantes de las unidades curriculares de Alfabetización Inicial de los profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria, del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura y del Profesorado de Educación Especial.

El nuevo contexto de educación remota y de modalidad combinada renovó varias preguntas, al tiempo que propició la emergencia de otras nuevas acerca de las prácticas sociales y educativas en lectura y escritura y, por lo tanto, de las prácticas de enseñanza. En consonancia con ello, se convocó a especialistas vinculadas con la investigación y los desarrollos didácticos para compartir orientaciones en el marco de la formación de futuros docen-

tes: María Angélica Möller, de la Universidad Nacional de Córdoba; Amira Dávalos, jefa del Departamento de Investigación e Innovación Educativa de la Secretaría de Educación del Estado (Querétaro, México); Arizbeth Soto, del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (México), y Mirta Castedo, de la Universidad Nacional de La Plata.

Las disertantes acordaron revisar las experiencias de alfabetización inicial en la modalidad combinada. Ello supuso distinguir entre lo que se modificó y lo que permaneció en relación con los procesos de la adquisición de la lectura y escritura y con las propuestas de intervención en las nuevas condiciones, espacios y tiempos. Los cambios en las condiciones de cursado, entre virtualidad, presencialidad y modalidad combinada, provocaron angustias e incertidumbres. Sin embargo, estos conversatorios exploraron también algunas certezas.

En el devenir de estas reflexiones, se caracterizó la condición cambiante del proceso alfabetizador, en tanto está atravesado por la singularidad de los sujetos. Asimismo, converge en su dinámica condición el ingreso a la vida social de los medios tecnológicos que han modificado las formas de leer y de escribir. Los procesos de enseñanza y aprendizaje y el trabajo docente no pueden ser los mismos en el devenir de las transformaciones. Durante el tiempo de aislamiento obligatorio, las innovaciones tecnológicas afianzaron su vínculo con la educación y hoy siguen conviviendo con prácticas previas, en la pendular oscilación entre la combinación y el reemplazo, en conjunción con las desigualdades que estas innovaciones suponen.

Las interpelaciones suscitadas por las conferencistas en cada uno de los encuentros virtuales y sus repercusiones en docentes y estudiantes devinieron en la decisión de publicar los tres conversatorios del ciclo *Siestas de escritura* como insumo para fortalecer la formación docente en alfabetización inicial. El libro, en su paso de la oralidad a la escritura, cuenta con tres capítulos que siguen la secuencia de los conversatorios. Los ejemplos ofrecidos por las especialistas demuestran las estrategias cognitivas que ponen en juego niñas y niños para avanzar en el aprendizaje de la lengua escrita. Se consideran las peculiaridades de lectores que aún no saben leer convencionalmente, los intercambios en la presencialidad del aula y en el acompañamiento de personas adultas en sus hogares, las preguntas que intervienen de manera específica con estrategias puestas a prueba.

En el capítulo 1, "¿Cómo sabemos cómo piensan los niños sobre la lengua escrita antes de que empecemos a enseñarles?", María Angélica Möller comparte sus consideraciones acerca de dos líneas temáticas: por un lado, el marco normativo fundamental en relación con los documentos ministeriales anteriores a la pandemia y los surgidos durante la pandemia, orientadores de intervenciones y decisiones institucionales sobre la acreditación, evaluación y promoción de los niños y las niñas. Por otro lado, de manera clara y



exhaustiva, explica el proceso psicogenético de construcción de la lengua escrita que los niños y las niñas desarrollan más allá de los condicionantes contextuales, en este caso, la escuela no presencial.

En el capítulo 2, “¿Cómo formarnos para enseñar a leer y escribir en contextos de distancia con saberes de la presencialidad? Reflexiones sobre la mediación didáctica en tiempos de pandemia (para la pospandemia)”, Amira Dávalos y Arizbeth Soto aportan un provechoso trabajo de intervención realizado en 2021, durante la pandemia, en México. Parten de la problemática de la formación del acompañante no experto y las mediaciones no productivas que esto conlleva, en la medida en que ponderan el error de manera negativa. Frente a esta disyuntiva, y a partir del gran bagaje de la didáctica constructivista, abordan la consolidación del programa Alfabetizar a la Distancia para Evitar el Rezago (ADER). En la experiencia, destacan el diseño de materiales para la enseñanza de la lengua escrita, así como la formación y orientación de las familias para que logren la mediación didáctica en los tiempos de la no presencialidad.

En el Capítulo 3, “Volver a las aulas para escribir con los más pequeños”, Mirta Castedo da continuidad a lo planteado por las colegas en los anteriores capítulos. Al inicio del texto, retoma la importancia de las situaciones de lectura y su vinculación con las situaciones de escritura; en este caso, la lectura de literatura, la relevancia de los procesos cognitivos que realizan los niños y las niñas que frecuentan este tipo de materiales al reponer información, al inferir detalles y significados, al comparar, al seguir el hilo narrativo, al deducir las connotaciones. Luego se centra en las condiciones didácticas de las situaciones de escritura por sí mismas: primero, en re narraciones de textos conocidos, y luego, en la lista de palabras. Estudiantes en formación y docentes encuentran en este capítulo valiosísima información sobre modos de “hacer progresar en las situaciones de reescritura” y acerca de las intervenciones docentes específicas para ayudar en la construcción de las unidades menores del sistema de la lengua, desde una perspectiva de enseñanza aproximativa.

La decisión de la publicación del libro supone reconocer la necesidad de proponer un texto escrito, digital o impreso, con el registro de la palabra oral vertida en los conversatorios, como un modo alternativo de ampliar la ronda desde el conocimiento compartido por las expositoras, y de aportar, de esta forma, en la enseñanza y el aprendizaje de educadores en sus procesos iniciales. Si la formación docente se reconoce entre la posibilidad y la certeza, entre la afirmación y el interrogante, este texto hace de ese rasgo distintivo su punto de partida, como trazo postulado en la urdimbre de los desafíos.

Claudia M. Bongiovanni
Área de Desarrollo Profesional Docente
DGES



Oportuno, necesario, inspirador como la poesía misma



Ágata (2019) · Cecilia Rodríguez · Mosaico

RESEÑA DE PUBLICACIÓN

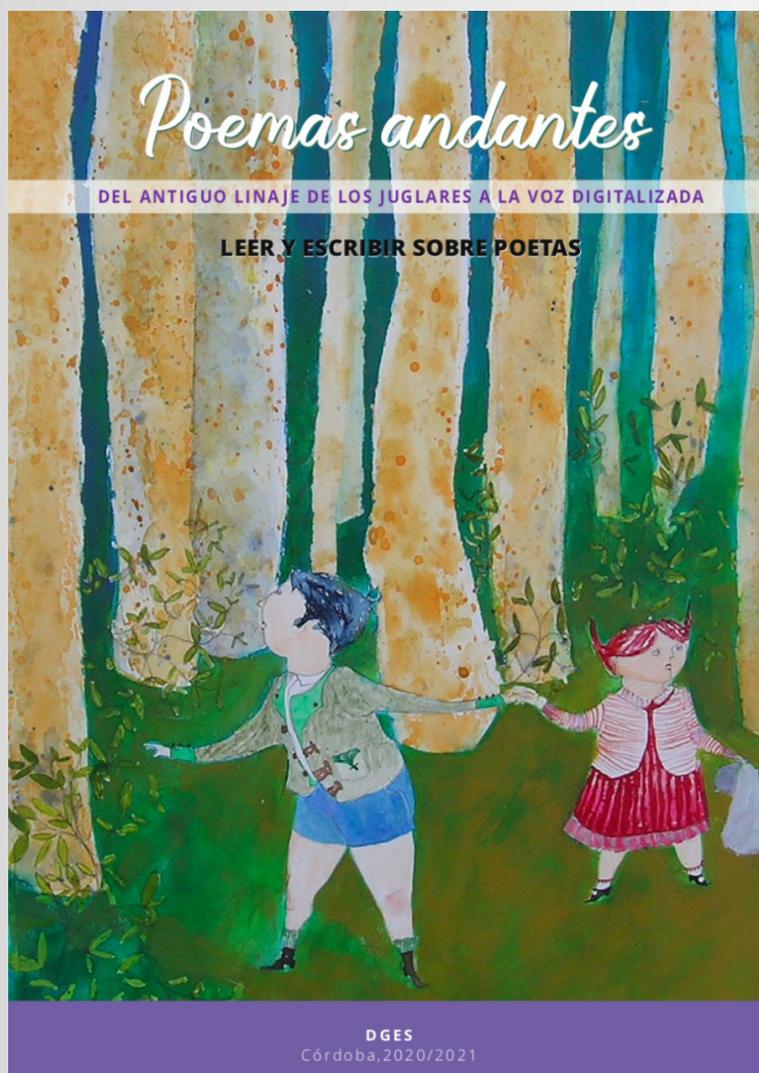
Norma Alejandra Fenoglio

Revista Científica **EFI · DGES**

Volumen 9 · N° 14

Marzo 2023





FICHA TÉCNICA

Título: **Poemas andantes. Del antiguo linaje de los juglares a la voz digitalizada.
Leer y escribir sobre poetas**

Coordinación editorial: María Gabriela Gay

Año: 2022 | Editorial: DGES

Archivo digital (descarga y lectura online):

<http://dges-cba.edu.ar/wp/index.php/poemas-andantes/>

 RESEÑA II

Oportuno, necesario, inspirador como la poesía misma

*Es que la poesía es un movimiento hacia el Otro,
busca ocupar un espacio que en el Otro no existe.*

Juan Gelman

Poemas andantes es el título de un libro digital que comparte experiencias de lectura y escritura con dos subtítulos que anticipan su contenido y presentan las propuestas pedagógicas desarrolladas durante 2020 y 2021 por el Área de Desarrollo Profesional Docente de la DGES. El primer subtítulo, "Del antiguo linaje de los juglares a la voz digitalizada", remite al proyecto desplegado en el contexto de aislamiento social obligatorio provocado por la pandemia de COVID-19. En esta iniciativa, se invitó a profesores de Lengua y Literatura de Institutos de Formación Docente y de escuelas de nivel secundario a grabarse leyendo poesía, para difundirla, en un primer momento, entre los miembros de su comunidad educativa y en la de sus escuelas asociadas. El segundo, "Leer y escribir sobre poetas", refiere al trayecto formativo en el que se acompañó a profesores en un proyecto de lectura de poesía y escritura de un artículo, en el que participaron estudiantes de ambos niveles.

Este libro, publicado recientemente desde el Área de Desarrollo Profesional Docente de la Dirección General de Educación Superior, con la coordinación editorial de la licenciada María Gabriela Gay, acerca reflexiones para pensar la literatura y materiales para llevar al aula. Además, abre el diálogo sobre la poesía, la lectura de poesía, la lectura en voz alta, el canon, los itinerarios de lectura, las propuestas de escritura y la función epistémica de la lectura y la escritura.

Pero lejos está de ser solo un libro informativo, porque hay en él una antología poética variopinta para leer y escuchar, que nos devuelve la certeza sobre la importancia de la poesía en la vida de los seres humanos, en el desarrollo de la sensibilidad, de la creatividad, del juego y la imaginación a través de las palabras. Por ello, es un libro que emociona, que convoca, que sugiere, que da pistas, que explica, que se disfruta, y también, que interpela acerca del lugar de la poesía en las trayectorias formativas de los estudiantes de formación docente de los profesados de Educación Inicial, de Nivel Primario y de Lengua y Literatura en el Nivel Secundario.

Poemas andantes nos pone en movimiento y propone diferentes puertas de entrada sin que el lector deba seguir el orden prefijado, porque en cada una de sus cuatro partes abre recorridos diversos que se enriquecen mutuamente y facilitan el ingreso al hipertexto de la web. Así, en el detalle de los poemas leídos, se ofrece el enlace para acceder a los videos producidos por el equipo del Área de Comunicación y Contenidos Audiovisuales de la DGES.

Ágil, novedoso, dinámico son algunos de los atributos de este texto digital, que se destaca también por la calidez y la estética de su diseño, y por la ilustración de ensueño de sus páginas, realizada por la artista plástica Julieta Ferrero, profesora de la Escuela Superior de Bellas Artes "Luis Tessandori", de Villa Dolores. "Oportuno", "necesario", "inspirador como la poesía" son algunos de los rasgos que la publicación ha recibido de sus lectores y cocreadores.

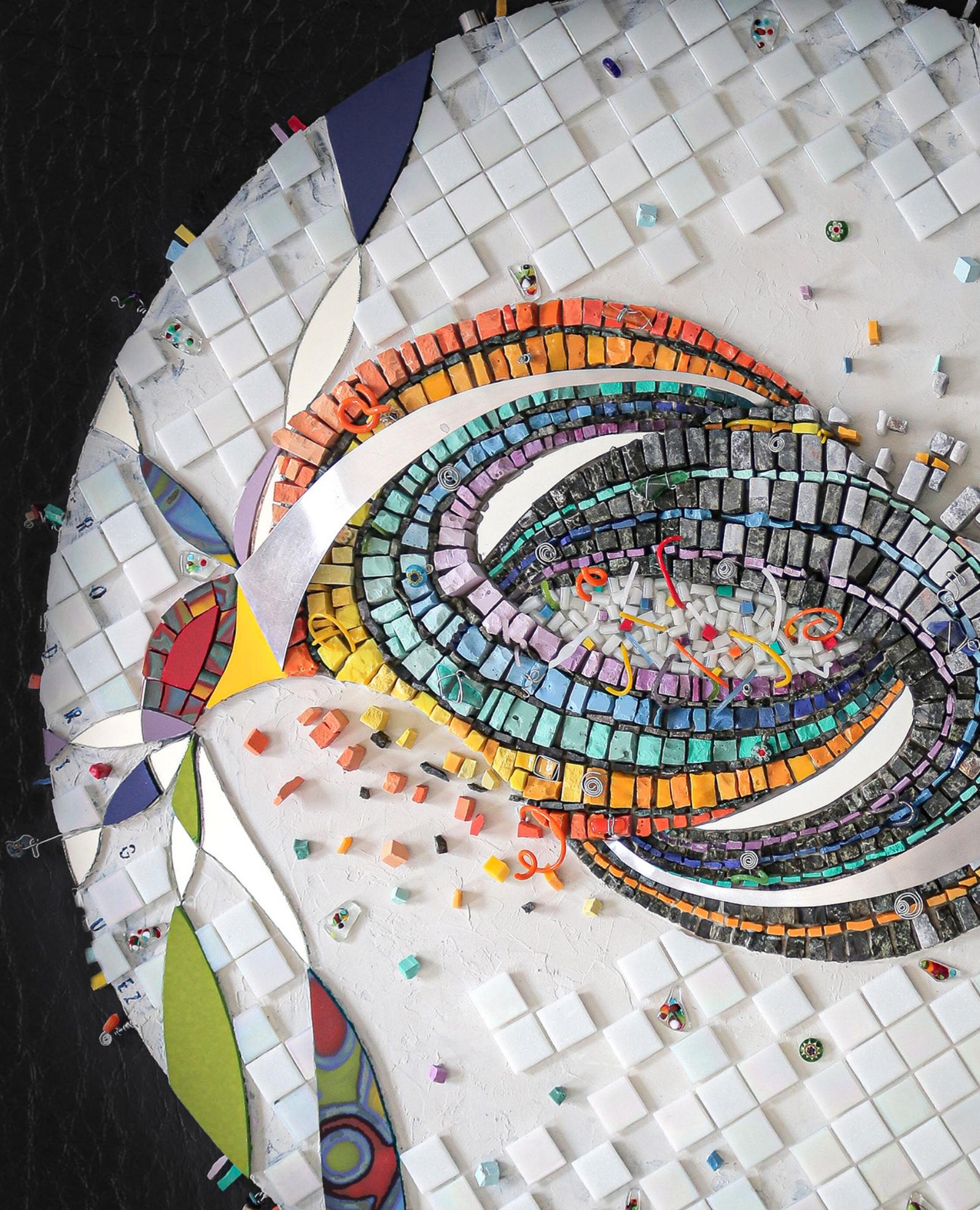
Tal vez, en esa polifonía diversa que reúne las escrituras que llegan desde los distintos puntos del territorio provincial, en esa confluencia de 32 artículos producidos en su mayoría por estudiantes en coautoría con docentes de los niveles convocados, reside la fortaleza más notable de esta obra. En sus páginas confluyen producciones que dan cuenta de un gran dispositivo de organización del trabajo y la circulación de la palabra oral y escrita en múltiples planos de creación, participación y responsabilidad.

Como señala la magíster Liliana Abrate en la presentación:

en esta producción no solo se cuenta lo que sucedió a partir de una iniciativa, no solo se testimonia algo de todo lo acontecido, sino que se ofrece una mirada que procura desentrañar la complejidad que entrelazan y significan esas prácticas [de lectura y escritura], sus intencionalidades y sus avatares.



Norma Alejandra Fenoglio
Área de Desarrollo Profesional Docente
DGES



Dirección General de **EDUCACIÓN SUPERIOR**