

# Cuadernos de Investigación Educativa

Vol. 2 N° 13 Agosto 2006



UNIVERSIDAD ORT  
Uruguay

Instituto de Educación

---

# Cuadernos de Investigación Educativa

Vol. 2 N° 13 Julio 2006

**Cuadernos de Investigación Educativa**

Publicación anual del Instituto de Educación  
de la Universidad ORT Uruguay

**Directora**

Dra. Edith Litwin

**Esta publicación cuenta con un comité de referato  
internacional integrado por:**

Dr. Alejandro Armellini, *School of Education, University of Manchester*

Dr. Mario Carretero, *Universidad Autónoma de Madrid*

Prof. Marta Demarqui, *Universidad de la República*

Prof. Lidia Fernández, *Universidad de Buenos Aires (UBA)*

Mag. Renato Opertti, *UNESCO*

Dra. Denise Vaillant, *Universidad ORT*

---

## Índice

Presentación -----	5
<u>Capítulo 1:</u> ¿Qué lugar ocupan la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales en la formación de grado de maestros? ----- <i>Reina Pintos Ganón</i>	7
<u>Capítulo 2:</u> Comunidad, organización y profesores. Estudio de un liceo rural. ----- <i>Joni R. Ocaño</i>	31
<u>Capítulo 3:</u> ¿Qué información sobre los alumnos consideran relevante los docentes y qué implicación tiene sobre sus prácticas? ----- <i>Mag. Claudia Cabrera</i>	55
<u>Capítulo 4:</u> El desempeño de los docentes novatos: los practicantes de la modalidad Ce.R.P. en la ciudad de Rivera ----- <i>Karina Nossar</i>	73
<u>Capítulo 5:</u> Concepciones de la enseñanza: un estudio en torno a docentes experimentados sin formación pedagógica ----- <i>Mirtha Ricobaldi</i>	93

---

Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

---

---

## Presentación

La formación docente en la región continúa siendo tema de profusos debates: contenidos y propósitos; cuánto tiempo; cuáles son los desafíos e interrogantes actuales, resultan motivo de análisis en congresos, reuniones científicas, asambleas de docentes o investigaciones rigurosas. Esto es así porque detrás de estas preguntas se articulan concepciones del conocimiento, del aprendizaje y del sentido mismo de la educación en el proyecto de país. Constituye una compleja urdimbre que revela la necesidad de incluir, al decir de Morin, "los innumerables campos de la incertidumbre". Por ello, las respuestas que brindamos en este número recorren una serie de estudios, cuestionamientos y análisis críticos de la tarea educativa, eligiendo mojones que revelan, a través de la investigación efectuada, la complejidad y el permanente desafío que implica esta problemática.

El primer artículo que seleccionamos se interesa por estudiar el lugar que ocupa la formación científica en la formación docente. Se trata del relato sucinto de un proceso investigativo realizado por Reina Pintos Ganón. Procura analizar el lugar que ocupan las ciencias experimentales en la formación de grado y lo hace a partir del currículum oficial, de las prácticas y de la concepción de los diferentes actores en los marcos institucionales. La contextualización de las prácticas para reconocerlas en todo su sentido nos hizo dirigir la mirada a un liceo rural: en el segundo artículo, Joni Ocaño describe la vida de una institución; muestra actores y escenarios, creencias y prácticas y permite entender la diferencia entre el currículum oficial y lo que acontece diariamente en un ámbito educativo específico. Las distancias y entrecruzamientos entre prácticas y teorías, actores y textos, instituciones y comunidades forman parte de este estudio.

A la hora de comprender cómo enseñan los docentes, una serie de interrogantes nos conducen a plantearnos el sentido de la formación docente: ¿cuáles son los conocimientos que se requieren para enseñar; cuáles las diferencias que se dan entre los docentes experimentados y los que no lo son; cuáles las distancias, si las hay, entre los que han hecho estudios sistemáticos pedagógicos y los que no? Cabrera, Nossar y Ricobaldi realizaron sendas investigaciones para intentar dar respuesta a estos interrogantes.

Intentamos brindar en este número, algunas respuestas a los complejos interrogantes planteados; en todos los casos ellas se inscriben en la búsqueda de construir una sociedad más justa y más fraterna, reconociendo, en la condición humana, la incuestionable esencialidad de enseñar. No se trata de estudios aislados sin niñas o niños, maestras, maestros, padres o instituciones. No se trata de estudios sin contexto, sino de investigaciones que recogen en el campo opiniones, creencias y conocimientos. También los investigadores han realizado estos trabajos a partir de inquietudes personales, pero enmarcados en temas y problemas de la realidad del país con una profunda preocupación por estudiar, analizar y, por qué no, mejorar las prácticas educativas.

**Edith Litwin**  
Coordinadora Académica  
de Ciencias de la Educación

---

## ¿Qué lugar ocupan la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales en la formación de grado de maestros?

Reina Pintos Ganón\*

"Mientras que la ciencia puede ser utilizada tanto para el bien como para el mal, es claro que el futuro pertenece a aquellas naciones con bases científicas fuertes, no sólo entre los técnicos sino entre la población en general".

*Carl Sagan, 1994.*

### Resumen

Este artículo constituye una síntesis de la investigación realizada, sobre la finalidad de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en la formación de maestros, a partir de su presencia en el currículo prescripto y en el imaginario de algunos actores institucionales: los docentes y los estudiantes. Se trabajaron tres ejes principales: el currículo; los actores institucionales; las enseñanzas y los aprendizajes. A partir de observaciones de clase, entrevistas a docentes, estudiantes y ayudantes de laboratorio, así como del análisis documental de la propuesta curricular oficial y de las planificaciones del curso por parte de los docentes, se pudieron construir algunas de las representaciones presentes.

Algunas de éstas se refieren al empobrecimiento de contenidos y al poco peso en carga horaria de las ciencias experimentales en lo curricular, la elevada dispersión conceptual de los docentes del área de formación en temas medulares, la baja expectativa que sobre los estudiantes tienen los docentes, la prevalencia de la didáctica sobre los contenidos disciplinares de ciencias experimentales y la consideración del conjunto de asignaturas del área de Ciencias experimentales como culturales, accesorias.

### Abstract

*This article summarizes research about the objectives of science teaching and learning at the level of teachers' education, considering the presence of sciences in the syllabi and the opinions of institutional actors: teachers and students. Three main lines were studied: syllabi, institutional actors, and teaching and learning. From class observation and interviews with teachers, students and laboratory assistants, as well as from the analysis of the official syllabi documents and the study of course planning by teachers, some of the representations could be constructed. These refer to the impoverishment of experimental science contents and its light load in the curriculum, the high dispersion of teachers' concepts about core issues, the prevalence of didactics over experimental science's disciplinary contents, and a general feeling that the experimental science subjects are to be considered as cultural accessories.*



## Introducción

Una preocupación que implica a gente menuda pero que no es menor:

Cuadro N° 1:

Indicadores Académicos Básicos por contexto

	Contexto favorable	Contexto medio	Contexto desfavorable	Escuelas rurales	Total Nacional
% de alumnos suficientes en el área de Lengua Materna	57,8	46,6	33,0	36,3	42,5
% de alumnos suficientes en el área de Matemática	62,6	43,2	33,7	35,0	42,8
% de alumnos suficientes en el área de Ciencias	51,6	34,3	23,5	29,7	33,0
Puntaje medio en el Área de Leng. Mat. (Máximo = 20puntos)	10,33	9,34	7,91	8,19	8,87
Puntaje medio en el Área de Matemática (Máximo = 20puntos)	11,26	9,60	8,62	8,67	9,48
Puntaje medio en el Área de Ciencias (Máximo = 20puntos)	9,70	8,20	7,09	7,57	8,00

Fuente: ANEP/UMRE (Unidad de Medición de Resultados) – 1998

Publicación: Abril/2000

De la lectura del cuadro se desprende que el área de menos fortalezas en los alumnos de Primaria es la de Ciencias en todos los contextos en que se realizaron evaluaciones. Es inadecuado pensar que la dificultad sea innata y que para todos sea la misma. La población estudiada proviene de medios diversos, esto implica diferencias en la satisfacción de necesidades básicas y de educación no formal, sin embargo el problema no parecería depender exclusivamente de estas variables sino también de la común a todos que es la educación formal, pues su planificación e implementación se hace a nivel nacional y rige tanto para la escuela pública como privada.

Este hecho llama la atención en cuanto se distingue a la sociedad posmoderna por la importancia que le otorga al conocimiento científico, ya que además se caracteriza como la sociedad que lo promueve y en la que se ha producido un revisionismo en cuanto a la concepción que se tenía de ciencia, cuestionándose su objetividad, neutralidad y representación de la realidad, considerándola una práctica social, no ajena a otras.

Locamini (1999) enuncia que los grandes adelantos científico-tecnológicos han signado el último siglo y que además los ciudadanos que formamos hoy desarrollarán su vida profesional, laboral y familiar en una sociedad que seguramente estará mucho más tecnificada y en donde el manejo de la información será, posiblemente, la herramienta más importante de ascenso social, en una sociedad que tiende cada vez más a la segmentación.

La educación en nuestro país, al igual que en otros de Iberoamérica, ha ido extendiendo su grado de cobertura, llegando prácticamente a un 100% de alfabetización, hablando de saber leer y escribir (en Uruguay la tasa de alfabetización es de 97%: Censo de Población y Vivienda, 1996). Ahora son otras las necesidades. Si bien en algún momento, cuando las condiciones para el acceso a la educación eran diferentes, se pensaba que la finalidad de la enseñanza de las ciencias era la de formar futuros científicos, hoy ya no es así. Aunque muchos docentes sigan considerando implícitamente que la finalidad es ésa, la literatura mundial nos demuestra lo contrario (Martín-Díaz, 2002; Locamini, 1999; Osses, 1999; Gil, 1983; UNESCO, 1983; Solbes y Vilches, 1989). El objetivo de la enseñanza de la ciencia debería ser el educar científicamente a la población para generar conciencia de los problemas existentes y saber actuar sobre los mismos: prevenir, modificar situaciones, sin desmedro de la formación propedéutica que tenga lugar en ciertos niveles y orientaciones.

Marco (1999) propone:

*"Formar ciudadanos científicamente cultos no significa hoy dotarlos sólo de un lenguaje, el científico-en sí ya bastante complejo- sino enseñarles a desmitificar y decodificar las creencias adheridas a la ciencia y a los científicos, prescindir de su aparente neutralidad, entrar en las cuestiones epistemológicas y en las terribles desigualdades ocasionadas por mal uso de la ciencia y sus condicionantes socio-políticos".*

¿Cuál es la propuesta para lograr este objetivo a nivel mundial?: una promoción de la enseñanza de las ciencias desde edades tempranas en forma de alfabetización científica. Esta propuesta no es nueva, en el año 1983 la UNESCO explicita las razones para recomendar la incorporación temprana de la Alfabetización Científica:

\*Contribuye a la formación del pensamiento lógico a través de la resolución de problemas concretos.

\*Mejora la calidad de vida.

\*Prepara para la futura inserción en el mundo científico-tecnológico.

\*Promueve el desarrollo intelectual.

\*Sirve de soporte y sustrato de aplicación para las áreas instrumentales.

\*Permite la exploración lógica y sistemática del ambiente.

\*Explica la realidad y ayuda a resolver problemas que tienen que ver con ella.

\*Es divertida: *"Science is fun"*.

¿Qué factores influyen en el no desarrollo de este enfoque?

1) La formación docente no acorde con estos fines, quedando a la buena voluntad de los mismos la preparación para el desempeño profesional ante los nuevos desafíos (Chevallard, 1997). La escasa formación en *ciencias duras* que reciben los maestros los hace sentirse inseguros frente a la complejidad del campo científico, lo que les impide una clara visión de la importancia de la formación en ciencias desde temprana edad, reforzando su desatención y postergación del trabajo científico en el aula.

2) El desplazamiento que sufre la escuela de su rol básico para abordar el de nutrición, contención y asistencia, que actúa en detrimento de los tiempos escolares para la enseñanza e intervención pedagógica (Fumagalli, 1993). A la hora de recortar contenidos en función del tiempo, el docente opta por aquéllos que le generan menos conflicto o que valora como de menor sentido, generalmente de Ciencias de la Naturaleza, a favor de los contenidos instrumentales como Lengua y Matemática y de Ciencias Sociales. Situación que se trasluce de la lectura del resultado de las pruebas en distintas áreas que aparece en el cuadro N°1.

Locamini (1999), agrega:

*"...en el quehacer diario de muchas escuelas se sigue postergando la enseñanza de las ciencias. Expresado con mayor claridad, no se atiende a la enseñanza de las ciencias de manera que ella sea pertinente al contexto actual"*

Algunos autores plantean que la concepción que prevalece sobre ciencia definitivamente influye sobre la intención de quien escribe el currículum y de quien lo desarrolla (María Jesús Martín Díaz, 2002). Pero este factor no es el único, para Frigerio, Poggi y Tiramonti (1996) en la gestión educativa se articulan tres centros: el político, el administrativo y el profesional; el primero es el que genera el marco para el servicio; el segundo procura las condiciones para la prestación del servicio y el tercero es el que lo efectúa.

He aquí los actores comprometidos con el quehacer educativo, cada uno de ellos con preocupaciones propias de su campo pero que deben hacer foco para lograr una "imagen" (término de óptica) precisa y bien definida en pos de una educación de calidad, y no generar un lugar indeterminado de focos que termine desenfocando el objeto principal.

Frigerio, Poggi y Tiramonti (1996) agregan:

"Los políticos se interrogan acerca de si la institución ofrece a la ciudadanía un servicio de calidad; los administradores atienden el uso de los recursos para garantizar un buen servicio y los profesionales de la educación se cuestionan sobre las actividades y su impacto en la calidad de la educación".

¿Y qué hay del contrato fundacional de la Institución? Aquel que liga los destinos de la escuela y la sociedad en un momento de gran significación en el pasado, asentado en el presente y con miras al futuro.

La formación magisterial tiene la característica de trabajar el conocimiento por áreas y a su vez integrarlas entre sí y con la práctica docente, dando lugar al intercambio entre los docentes de la misma área y de otras, así como el contacto con la práctica. Es en estos intercambios donde quedan expuestas las diferencias de percepción sobre el objetivo de la enseñanza de las Ciencias experimentales en la formación de maestros y en educación primaria. Estas diferencias, marcadas por una interpretación personal de lo previsto en el currículum explícito, así como por las diferentes biografías escolares y personales de los actores, se traduce luego en la actividad de aula y en la explicitación del currículum en uso (Apple, 1986), es decir, la planificación del curso, el desarrollo del mismo y su evaluación.

### **Una nueva mirada sobre un problema antiguo**

¿Qué queremos conocer? El grado de acercamiento que existe entre las ideas - fuerza del currículum oficial en lo que respecta a la formación en el área de Ciencias experimentales y la realidad del currículum en uso (Apple, 1986), dentro del marco del plan para formación de maestros. Para ello procuramos la percepción de los involucrados, tratando de desentrañar lo implícito en su discurso sobre su concepción de ciencia, conocimiento escolar y científico; se trató de determinar qué aspectos se priorizan en cuanto a la finalidad de la enseñanza de las ciencias en este nivel de formación: conceptos científicos, leyes y teorías necesarias para otros cursos o asignaturas (preparación propedéutica); alfabetización científica (*"scientific literacy"*) tan nombrada últimamente y omnipresente en los currículos e intenciones a nivel mundial como objetivo principal dentro de la enseñanza de las ciencias o aspectos metodológicos y estrategias para llevar a cabo la enseñanza de las ciencias en la escuela.

---

¿Qué objetivos nos planteamos originalmente?

1) Determinar la finalidad de la enseñanza de Ciencias experimentales en el currículo del Plan de Formación de maestros en base al análisis del mismo, de los programas y de sus antecedentes.

2) Conocer la percepción de los docentes que dictan los cursos del área de Ciencias experimentales sobre la finalidad de la enseñanza de las ciencias en la Formación de Maestros.

3) Releva el proyecto de aprendizaje de los estudiantes de magisterio en el área de Ciencias experimentales.

4) Conocer la concepción de Ciencia, Conocimiento científico y Conocimiento escolar que subyace en los actores institucionales y analizar su grado de incidencia en la concepción sobre finalidades de la enseñanza de las Ciencias experimentales.

5) Comparar la información procedente de las fuentes citadas (documentos, entrevistas, observaciones) sobre el mismo tema y verificar si son consistentes o no entre ellas (discurso teórico en entrevista y planificación versus quehacer en el aula) y con la presunción planteada sobre las 3 posibles finalidades presentadas desde un principio: preparación propedéutica; alfabetización científica; didáctica de las ciencias naturales u otra finalidad que quede en evidencia a partir de la investigación.

Además de construir conocimiento sobre algunos de estos temas, pudimos elaborar otros no buscados pero que se dieron afortunadamente.

## La Ciencia en la educación intelectual

¿Por qué enseñar y aprender ciencias experimentales desde la Educación inicial hasta el final de la vida? Porque su aprendizaje y enseñanza son de gran valor formativo y moral. Sus contenidos son válidos y su enseñanza tiene una función epistemológica en cuanto informa sobre el conocimiento, promueve cultura y es transformadora en cuanto modifica al alumno en términos morales (Jackson, 1998). También en lo referente a la generación de estrategias de abordaje de problemas y situaciones que son necesarias para la vida y el crecimiento tanto individual como colectivo (aprender a hacer y aprender a ser), así como muy estimulantes para trabajar en forma de equipos y comunitaria, como para seguir profundizando, resolver problemas del entorno, cuidarlo y poner en práctica la metacognición (aprender a vivir juntos, aprender a aprender), Delors (1997), Tedesco (1995).

John Dewey (1939) lo expresa maravillosamente así:

*“Lo importante es que la actitud y el método científico son en el fondo el método de la inteligencia libre y efectiva. Las ciencias especiales revelan lo que este método significa, y de lo que es capaz. No es ni factible ni deseable que todos los seres humanos se conviertan en practicantes de una ciencia especial. Pero es intensamente deseable y, bajo ciertas condiciones, practicable, que todos los seres humanos lleguen a ser científicos en sus actitudes: genuinamente inteligentes en su modo de pensar y actuar. Es practicable porque todas las personas normales tienen los gérmenes potenciales que hacen este resultado posible. Es deseable porque esta actitud forma la sola alternativa última al perjuicio, al dogma, a la autoridad, y a la fuerza coercitiva ejercida en el nombre de algunos intereses especiales. Aquellos que están interesados por la ciencia en sus significados más técnicos son obviamente los que deberían tomar la dirección, mediante la cooperación entre ellos, para hacer llegar a todos, la inherente universalidad del método científico”*

Desconcierta la falta de alfabetización científica en un mundo cada vez más tecnificado y donde el desarrollo, la investigación y el conocimiento científico avanzan en forma exponencial marcando las diferencias entre “los mundos” de un mismo planeta; preocupa la situación del ciudadano común ante la toma de decisiones en cuanto a su alimentación, ingesta de medicamentos, consumo y ahorro de la energía, buen aprovechamiento del agua, promoción de la salud y prevención de enfermedades, inversión en la puesta de un satélite en órbita, entre otros.

El perfil de los egresados del Instituto Normal en el área de Ciencias dista mucho de lo aceptable, según palabras de integrantes de tribunales de concurso, declaraciones de padres y más objetivamente a la luz de los resultados presentados en el cuadro N° 1. La sociedad demanda una mejor formación para sus hijos, exigencia justificada por sus necesidades y los aportes que realiza mediante distintos impuestos.

El área de formación docente, presenta un gran potencial por el efecto multiplicador que tienen las enseñanzas allí recibidas y los aprendizajes adquiridos en la práctica. A la luz de los resultados obtenidos en evaluaciones locales, no internacionales, a nivel de Educación primaria y media básica en el área de Ciencias experimentales, parecería que las prácticas profesionales de los maestros de Primaria, en relación a la enseñanza de las Ciencias experimentales, no están siendo suficientemente efectivas para generar aprendizajes potentes y significativos en los alumnos escolares. De la misma manera, los estudiantes de magisterio no muestran una buena performance en los cursos de Ciencias que reciben en el Instituto Normal, lo que queda evidenciado en los promedios obtenidos en las evaluaciones durante el curso y en los exámenes, siendo muy posible que marque sus biografías escolares y se traduzca en el ejercicio de su profesión, generando una especie de ciclo perverso.

### **El marco de la investigación**

Desde el punto de vista institucional la investigación se enmarca en los Institutos Normales de Montevideo (I.I.NN.) y desde el punto de vista curricular en el Plan 92 y sus reformulaciones del 2000 y 2001, plan que estaba en vigencia en el momento de realizar la investigación y que hoy ha sido sustituido por el Plan 2005. El mismo se encuentra en su segundo año y aún se está construyendo y reconstruyendo sobre la marcha. Para satisfacción del colectivo docente, el Plan ha recogido algunas de las sugerencias producto de esta investigación y de otras.

En el Uruguay existe una larga tradición en lo que se refiere al magisterio. En el siglo XVIII venían maestros graduados de otros lares como Don Joachin de Ortuño de la Universidad de Córdoba, por ejemplo o se tomaban pruebas y concursos a los aspirantes a Maestro, siempre bajo la égida de la Iglesia. En 1829 (nuestro país apenas tenía cuatro años de vida independiente y las luchas internas durarían varios años más) se presenta y gana el concurso para la Escuela Normal del Maestro, el Maestro José Francisco Vergara. A fines de ese año es separado del cargo, por motivos desconocidos y reemplazado por Juan Manuel Besnes de Irigoyen, quien ejercía la dirección de las escuelas establecidas en el Hospital de Caridad de Montevideo (Orestes Araujo, 1905). En 1848 se establece en el Reglamento Provisorio de la Enseñanza Primaria, Art. 19, “los concursos para el nombramiento de Preceptores públicos y los exámenes para la recepción del título de maestro a realizar ante el Instituto de Instrucción Pública” y, finalmente, en 1877, con la Ley de Educación Pública de José Pedro Varela, se promulga la creación del Instituto de Formación de Maestros que iniciaría su actividad en 1882.

En 1876, José Pedro Varela, desde su cargo de Director de Instrucción Primaria, presenta al gobierno un proyecto de ley de educación común cuyo contenido fundamental tenía que ver

---

con:

1) la creación de una Comisión Nacional de Educación con el cometido de administrar la Escuela Normal, adoptar textos, crear bibliotecas y examinar a los aspirantes a obtener el título de maestro;

2) la creación de los cargos de Inspector y de Tesorero Nacional de Educación, Comisión e Inspección Departamental de Educación en cada departamento y Comisiones de Distrito en las secciones de los departamentos;

3) la obligación de dar un curso completo en todas las escuelas de lectura, escritura, ortografía, composición, aritmética, moral, elementos de historia nacional, Constitución de la República, fisiología e higiene y ejercicios físicos;

4) la enseñanza religiosa tendría lugar fuera del horario de clase y sin carácter obligatorio (es de hacer notar que Varela había asistido al colegio de los Padres Escolapios hasta los 15 años);

5) horario de 4 horas diarias para los niños menores de 8 años y de 6 horas para los mayores; gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, haciendo responsables de las omisiones a los padres o tutores de los niños;

6) creación de una escuela normal, bibliotecas populares y escolares en todos los distritos;

7) adjudicación de rentas permanentes para financiar el presupuesto escolar.

Sobre la base de este proyecto y con algunas modificaciones se aprobó el 24 de agosto de 1877 el Decreto Ley de Educación Común. En el mismo decreto José Pedro Varela es designado Inspector Nacional de Instrucción Primaria. Desde ese lugar impulsó vigorosamente la obra reformista hasta el mismo momento de su muerte ocurrida el 24 de octubre de 1879, a raíz de una enfermedad que lo aquejaba desde hacía ya un tiempo pero que no lo doblegó en su afán de lograr una educación laica, gratuita y obligatoria que permitiera consolidar una República estabilizada a través de la educación de sus republicanos. No sólo importaba la equidad para Varela, sino además la calidad, términos muy utilizados en la actualidad.

José Pedro Varela no llegó a ver la concreción de la Escuela Normal prevista en su proyecto, pero cumpliendo con el espíritu del mismo se crea, en 1882, el Internado Normal para Señoritas bajo la dirección de la Maestra María Stagnero de Munar. Hasta el momento los maestros eran formados en Cursos Normales dictados por la "Sociedad de Amigos de la Educación Popular", también relacionada con J.P.Varela, y se complementaba con la acción privada de algunos maestros destacados. Si bien se cumplía con parte del proyecto promoviendo el aumento y calidad del plantel de maestros, distaba todavía de cumplir con la intención de que sucediera lo mismo para el interior del país, manteniéndose la campaña en una situación precaria al respecto.

El 14 de abril de 1891 se inaugura el Internado Normal de Varones bajo la dirección de Joaquín R. Sánchez, pasando ambas instituciones a dejar de ser internados para transformarse en Institutos Normales de Señoritas y de Varones con el nombre de sus primeros directores por el 1900. Más adelante, ya en pleno siglo XX, se juntan ambos institutos, promoviendo una formación mixta en los Institutos Normales (II.NN.) de Montevideo "María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez".

Instituto que luego de algunas mudanzas y un período donde se le cambió su nominación histórica por la de "Centro I", compartiendo el edificio con el Instituto de Profesores (al que también se le había cambiado el nombre por el de Centro II) en la época de facto, hoy se encuentra emplazado en un local del barrio del Cordón, donde antes funcionaba una escuela, propiedad del Consejo de Educación Primaria, expropiada al Colegio Alemán ("Deutsche Schule"), que allí funcionaba luego de la Segunda Guerra Mundial.



En el momento de la investigación esta Institución estaba dirigida por un equipo de Dirección que había asumido sus funciones en carácter efectivo por concurso de oposición desde el año 2000 (a la fecha ha habido algunos cambios de personas pero se mantienen las características generales) y se constituyó en el “caso” blanco de esta investigación, que me preocupaba especialmente por la significación que siempre ha tenido a nivel social y político lo que allí se negocia, en los términos de contrato planteados por Frigerio (op.cit.).

La descripción planteada corresponde al Instituto de formación de maestros para Montevideo.

En el Interior la formación tiene lugar en los Institutos de Formación Docente (IFD) ubicados en cada Departamento del Uruguay, habiendo en algunos casos más de uno (Canelones -4- y Colonia -2-), 23 en total.

La carrera de formación de grado para maestro en los Institutos de Formación Docente del interior del país y en los Institutos Normales de Montevideo tenía una duración de 3 años para el plan bajo el cual se realizó la investigación (Reformulación del plan 92), con la posibilidad de elegir en el último año la opción de educación común (1º a 6º, de 6 a 12 años de edad) o, inicial (pre-escolar de 3 a 5 años de edad).

En resumen, en la formación de maestros siempre tuvo lugar un plan único a nivel nacional, salvo una experiencia puntual en un Instituto de Canelones que duró pocos años. En particular, para el Plan 92 reformulado, el currículo estaba orientado hacia la formación en Ciencias de la Educación, La Práctica, Ciencias Sociales, Lengua materna, Expresión, Matemática, Informática y Ciencias de la Naturaleza.

En la fundamentación del Plan se propone la formación integral del futuro docente, con conocimientos teóricos y capaz de asumir actitudes y normas tanto en su quehacer pedagógico como en cuanto a principios de acción de una sociedad democrática. Valida la práctica educativa en cuanto se genere en un entorno social como fundamento ineludible del currículo.

Teniendo en cuenta ese mandato social y relacionado con el tema de esta investigación, reconoce que:

*"el mundo actual, vive un impacto científico y tecnológico tal, que demanda un Hombre capaz de manejar con habilidad esos recursos, para acceder a su propio desenvolvimiento y el de la sociedad".* (Plan de Formación de Maestros 1992).

A pesar de ello, cuando en el Plan se refiere a asignaturas que le permitan al alumno un mayor y mejor conocimiento de nuestra realidad, menciona solamente a Historia y Geografía, aunque simultáneamente insta a fortalecer la capacidad para la toma de decisiones, a través de una práctica metodológica que conjugue información, observación y reflexión en la construcción de respuestas, procedimientos que, se desarrollan muy bien en el área de Ciencias Naturales.

En otra parte de su fundamentación, en el Plan se expresa:

*"La formación del docente se complementa con asignaturas culturales, que a nivel terciario, permiten no solo actualizarse y profundizar conocimientos sino aprehender los métodos y procedimientos de las diferentes disciplinas. Ello, a la vez, orientado a las exigencias del currículo escolar y al enriquecimiento personal del educador".* (Plan de Formación de Maestros 1992)

En este gran paquete estaban incluidas las Ciencias Naturales.

El área de Ciencias de la Naturaleza estaba compuesta por una asignatura denominada Ciencias de la Naturaleza con énfasis en Biología (1er.año de la carrera, 4 horas semanales), otra denominada Ciencias de la Naturaleza con énfasis en Física y Química (en 2º año, 3 horas semanales) y un Taller-Didáctica de Ciencias de la Naturaleza en el 3er. año, 2 horas semanales). Este Taller sólo estaba presente en la carrera de Educación Común, no en la de Educación Inicial; quizás se pensaba que para educar infantes no se precisa una mayor formación para la Enseñanza de las Ciencias, o, lo que sería peor, que no era necesaria su enseñanza. Esta situación ha cambiado con el nuevo Plan vigente ya que en la formación de cuatro años prevista por el Plan 2005 no se opta por Educación inicial o común, sino que el título de grado habilita para el ejercicio en ambos niveles.

Luego de observar los resultados de las pruebas que se presentan en el cuadro de la introducción, surgen una serie de sentimientos y contradicciones entre lo que se dice, lo que se hace, lo que se aplica y lo que se quiere: allí rompe los ojos que a los niños escolares, independientemente del contexto, les va mejor en las pruebas de lengua y de matemática que en las de ciencias. Entonces surge el cuestionamiento: ¿en qué falla la educación en ciencias?, ¿será necesario enseñar ciencias en la escuela?, ¿cuál debe ser la finalidad de la enseñanza de las ciencias en la escuela?, ¿quiénes deberían enseñar ciencias en la escuela?, ¿por qué los niños no aprenden ciencias?, ¿qué está pasando con la enseñanza de las ciencias en la institución formadora de maestros?, ¿qué aprenden en los institutos de formación docente?

### **Los ejes de la lupa**

Los ejes desde los cuales se abordó el problema son: el currículum, los actores institucionales de la formación docente de maestros y las enseñanzas y aprendizajes (eje didáctico – pedagógico).

Un significado lleno de connotaciones explícitas e implícitas que atraviesa la educación: EL CURRÍCULO

Al establecer el contrato fundacional entre la escuela y la sociedad no fueron explicitadas necesariamente todas las cláusulas; no siempre se explicitó el carácter reproductor del sistema, ni su carácter selectivo en términos de conservar y distribuir, también, desigualdad social, aclaran Frigerio, Poggi y Tiramonti (1996). Sin embargo, agregan las mismas autoras, lo explícito permitió que, sobre la institución escuela, se depositaran expectativas y se articularan tres lógicas diferentes: la lógica cívica, referida al interés general e igualdad de oportunidades; la lógica económica concerniente a la producción de bienes y el trabajo; y la lógica doméstica de las familias y los individuos. Por otra parte la escuela debe integrar elementos de la lógica de las ciencias, es decir de las fuentes del conocimiento erudito.

Si bien en algún momento se pensó en el currículum como en el conjunto de programas que se armaban para un determinado curso o nivel, últimamente se lo asimila con el ambiente en acción (Gimeno Sacristán, 1993).

Estas consideraciones son muy importantes en cuanto el sistema educativo ejecuta el mandato social a través de la acción de transmisión y distribución de contenidos, con una definición propia del saber y de su organización, definiciones que se expresan en el Currículo prescripto.

No obstante, podría concebirse siempre al currículum como un plan para el aprendizaje. Por ende no concebimos al mismo como una simple selección de contenidos elegidos arbitrariamente, sino que implica una sistematización y organización coherentes.

---



Las preocupaciones sobre lo que cuenta como conocimiento válido, sobre la forma en que se transmite y se legitima ese conocimiento en cada Institución, qué y cómo evaluamos, hacen a la vida de ese nicho ecológico que es el aula y el centro educativo (Torres, 1996).

El currículo escolar, como otros aspectos de la vida social, está formado y modelado ideológicamente, de tal manera que las opciones del currículo escolar reflejan las tendencias dominantes en la sociedad. Todo lo relacionado con la educación institucionalizada, y por ende el currículo, está teñido de opciones ideológicas

Es muy común en nuestra profesión realizar al inicio de los cursos un test diagnóstico sobre contenidos conceptuales y procedimentales adquiridos por los estudiantes en años anteriores y realizar una ficha sociométrica para situar al estudiante en cuanto a medio social, biografía escolar, edad, sexo y en cuanto a sus expectativas laborales y de vida, así como al tema vocacional. Desde hace aproximadamente una década, el tratamiento de las respuestas brinda resultados similares: un 90% del número de estudiantes es del sexo femenino; en un mismo porcentaje se encuentran los que tienen antecedentes en formación humanística, no científica del bachillerato; y el 85% pertenece a la clase social media a medio-baja. El número de estudiantes de entre 18 y 22 años de edad, representa el 80% del total. En lo que se refiere a las expectativas de futuro, la mayoría (alrededor de un 80%) se va a dedicar a la educación común o inicial y el resto va a proseguir otro tipo de carreras (psicología, profesorado, licenciatura). Cuando el tema se refiere al motivo de elección de la carrera, las opciones preponderantes son: la vocación (60 a 70%) o una rápida y segura salida laboral (30 a 40%). En el test de contenidos los resultados son bastante desalentadores ya que un 20% solamente alcanza a superar el 50% de la prueba con un 0% en el rango de excelencia. En función de todos estos datos es común que el profesor, luego de hacerse la composición de lugar, defina su "currículo en uso" (significados subyacentes que se negocian y transmiten en la escuela tras el "material formal" real o contenido curricular, conocimiento filtrado por los profesores, (Apple, 1986).

Analizar lo que se aprende en las instituciones educativas supone atender el currículum explícito y el implícito. Es conveniente aquí aclarar estos conceptos.

Entendemos por currículo explícito, al oficial, el que está claramente reflejado en las intenciones de manera directa, que indica la normativa, los contenidos mínimos obligatorios. En resumen: el programa oficial, los proyectos educativos de centro y el plan que el docente desarrolla en el aula.

El currículum implícito incide en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento socio-histórico.

En realidad este "currículo en acción" ("terreno en el que los equipos de conducción desarrollarán su actividad de gestión con miras a garantizar la disminución de riesgos de la trasposición didáctica, y a asegurar el mejoramiento de la calidad de las prácticas pedagógicas"), (Frigerio, Poggi, 1996) no es tan oculto como se lo mencionaba en la década de los 80 y principios de los 90 (existen publicaciones que hablan sobre el "currículo oculto"), desde el momento que se está desarrollando activamente, sino que más bien es un "currículo implícito"

En los distintos niveles o fases que atraviesa un currículo (Sacristán, 1991), desde que se prescribe hasta que se alcanza su verdadero significado en los aprendizajes que construyen los alumnos, hay una serie de momentos en los que se producen espacios de indeterminaciones y de autonomía que agudizan las contradicciones y producen re-lecturas por parte de los actores.

Entre el currículum teórico, oficial, manejado por las autoridades educativas y el currículum real, tomado como los aprendizajes que realmente tienen lugar, hay una serie de pasos intermedios nada despreciables: el currículum interpretado por los gremios docentes y estudiantiles, por las Salas Docentes; el Proyecto curricular planificado por el Centro Educativo; la planificación del curso por parte del profesorado; los proyectos de aprendizaje del alumnado; el currículum en acción, desarrollado en su contexto, y el evaluado.

Las reformas curriculares que están teniendo lugar desde los años ochenta en la educación se orientan, en muchos casos, en el área científica hacia la denominada alfabetización científica, "scientific literacy" (Hodson, 1993). En décadas anteriores, las preocupaciones curriculares se centraban casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos científicos, con el fin de familiarizar a los estudiantes con las teorías, conceptos y procesos científicos. Sin embargo, en la década de los ochenta y los noventa, la orientación se ha modificado tratando de incluir en el currículo componentes que orientan la enseñanza de las ciencias hacia aspectos sociales y personales del propio alumno; entre las tendencias que recogen muchos currículos de ciencias están las relacionadas con el movimiento Ciencia, Tecnología y Sociedad y otras que ponen énfasis en una ciencia para todos o en la alfabetización científica y tecnológica como parte esencial de la formación.

Si bien las reformas y cambios han tenido como blanco principal la educación primaria y secundaria básica de los ciudadanos, hoy la preocupación se centra en la transformación del bachillerato preuniversitario con una marcada tendencia a seguir con la línea de ciencia para todos y alfabetización científica, sin perder de vista la formación propedéutica más especializada hacia los últimos años. Obviamente esto repercute en la preparación de los maestros de enseñanza primaria y los profesores de enseñanza secundaria quienes tendrán a su cargo la formación de esos estudiantes de Primaria y Secundaria.

Al respecto, ¿qué opinan y qué hacen los formadores de formadores, a ese nivel?, ¿en la formación docente de maestros se debe hacer hincapié en los principios básicos, leyes y fórmulas de las ciencias duras?, ¿a qué nivel se debe hacer la transposición didáctica para que ese saber sabio, erudito y académico de las ciencias duras pueda ser adquirido y enseñado por el futuro maestro?, saber esas leyes y principios, ¿me acredita como un buen maestro para la enseñanza de las ciencias en el ámbito de Primaria?. Para enseñar ciencias, ¿es necesario conocer en profundidad el tema o importa más el "cómo" que el "qué"?

La alfabetización científica implica que la mayoría de la población dispondrá de los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para desenvolverse en la vida diaria, ayudar a resolver problemas tan distintos como los relacionados con la contaminación, los alimentos que ingerimos, la salud, el agua que bebemos y que usamos para otros menesteres, la lectura e interpretación del prospecto de un medicamento, la toma de decisiones respecto a la utilización de un instrumento mecánico, eléctrico o electrónico, o un plebiscito sobre la compra de un satélite de comunicaciones y meteorológico. En definitiva: reconocer a la ciencia formando parte de la cultura de nuestro tiempo. Lógicamente la enseñanza de las ciencias deberá contribuir a la comprensión de conceptos, procedimientos y valores involucrados.

En conclusión, es necesario saber más sobre las representaciones en la enseñanza de las ciencias desde lo curricular, ya que, como afirman Frigerio, Poggi y Tiramonti (1996):

*"La importancia del currículo está relacionada con el hecho de que, en las sociedades modernas, los saberes y los diplomas que acreditan su posesión, permiten ocupar legítimamente determinadas posiciones laborales y sociales".*

---

Como los jugadores de un equipo, se orientan estratégicamente en el campo pero con movimientos propios hacia un fin, son: LOS ACTORES INSTITUCIONALES.

Los contratos encadenados y derivados del contrato entre el sistema educativo y la sociedad serán el encuadre y el marco del contrato pedagógico-didáctico que, en el aula, re-significa cada docente y el grupo de alumnos en el sentido del pacto fundacional. Según como sean formulados estos contratos, el énfasis que en ellos se ponga, tanto desde lo explícito como desde lo implícito, responderán de manera diferente a las distintas lógicas planteadas por Frigerio, Poggi y Tiramonti (1996), citadas anteriormente.

En la continua disputa entre las fuerzas renovadoras y las conservadoras, los diferentes actores y sectores sociales presionan sobre el sistema escolar para que éste asuma las funciones que, según su entender, debe cumplir. De ahí que sea importante conocer las percepciones de los actores institucionales respecto de las finalidades de la enseñanza de las ciencias, en este caso, en la formación de maestros, con el fin de tenerlas en cuenta, y que no sean un obstáculo en la consecución de los objetivos.

¿Cómo es la relación entre actores e institución? Los actores se mueven dentro de ésta, no son independientes de la misma; la Institución no está vacía, los contiene. Ambos se apoyan y se condicionan en una relación ambivalente que se construye mutuamente en un vínculo de permanente intercambio: por un lado la Institución implica una norma, algo que está prescripto y a lo cual hay que ajustarse. Por otro lado están los actores que son diferentes a los de otras organizaciones no educativas, presentan cierto grado de autonomía y profesionalismo que los hace disentir de esa norma en ocasiones y a la cual están acostumbrados a oponerse fundamentadamente, e incluso hasta transgredirla haciendo uso de la autonomía en pos de la libertad de cátedra estatuida históricamente. Otras veces los actores se respaldan en la Institución o más bien en la norma que ella dicta.

Estos movimientos simultáneos y contradictorios no hacen más que resaltar la tensión que se genera entre las zonas de certidumbre y de incertidumbre. Para cada actividad que desarrollemos es necesario un mínimo de certezas que nos aseguren el encuentro con otros y la realización de la tarea, llámese ésta dictado de una clase, propuesta de un parcial o examen o sala de coordinación. Este mínimo de certezas está dado por la explicitación de un contrato entre los actores, un encuadre de acción, con espacios abiertos e intersticios que no sofoquen la libertad personal y autonomía profesional, pero que, si no explicitamos, dificulta la creación de un espacio de trabajo.

Certezas, incertidumbres, espacios de libertad, todos términos relacionados con el tema del poder (Apple, 1986).

En general, a nivel de educación media, la idea preponderante es que los profesores preparan a los alumnos fundamentalmente como si fueran a ser especialistas en ciencias (Pozo, 1997), o sea el profesor se preocupa por conseguir que los estudiantes sepan fundamentalmente los conceptos, principios y leyes de aquellas disciplinas, cuyos contenidos los docentes ven más necesarios para la formación en ciencias. Sin embargo las nuevas corrientes, independientemente del destino laboral o de formación ulterior del estudiantes, ven más importante hacer hincapié en la adquisición de valores democráticos, conciencia de respeto y cuidado del medio, dentro de una educación pensada para llevar una vida sostenible en el planeta, con capacidad para tomar decisiones fundamentadas a la hora de afrontar problemas medioambientales y sociales, resolver problemas cotidianos y mejorar el interés crítico por la ciencia (Furió et al., 2001).

---

Ante este nuevo contexto, se replantean los fines que la sociedad asigna a la educación. Ella debe prestar atención a este contexto de incertidumbre y ambigüedad, como afirma Bruner (1997):

*"...no puede actuar como si las competencias que forma, los aprendizajes a que da lugar y el tipo de inteligencia que supone en los alumnos, pudiera limitarse a las expectativas formadas durante la Revolución Industrial".*

¿Cómo influye la profesionalidad y el lugar en que se encuentra el docente dentro de su ciclo vital? Tejada (2000) toma la idea de desarrollo profesional de Fernández Cruz, como evolución que trae consigo variaciones de actuación, percepciones, expectativas, satisfacciones y preocupaciones. La Institución afecta y se ve afectada por estos cambios naturales en la carrera docente. Este autor indica que:

*"los cambios que suceden al profesor en el recorrido de su carrera profesional, a los que no son ajenos ni los acontecimientos que le suceden en su vida privada, ni la propia evolución de la institución donde el docente trabaja, ni, por supuesto los eventos relacionados con el desarrollo diario de la profesión, con la práctica de la enseñanza, con la acumulación de experiencia docente, cristalizan, de algún modo, en su forma de integrar y comprender y, por tanto, de dirigir su acción profesional".*

Tejada (2000) presenta varios modelos explicativos sobre la evolución profesional de los docentes (etapas del desarrollo cognitivo, intelectual, moral, modelo de incidentes críticos, estadios de la carrera docente, desarrollo de la madurez de los profesores, etapas sobre las preocupaciones de los profesores, modelos de los ciclos vitales), de los cuales presentaré el de los ciclos vitales de Hubermann, quien hace referencia a la interacción entre la maduración fisiológica, la experiencia acumulada por la práctica y la influencia social del contexto donde se desarrolla la actividad profesional, de manera que un mismo fenómeno no se percibe, ni se valora, ni significa, ni se actúa delante de él de la misma manera en uno u otro momento vital. Lo interesante de este modelo, a diferencia de otros, es que toma como referencia la antigüedad docente y no la edad cronológica del docente, aunque exista cierto correlato entre las capacidades, intereses, expectativas, necesidades y competencias entre el ciclo vital cronológico y ciclo vital profesional, en el primero se remarca más la influencia de la experiencia docente.

Los ciclos propuestos por Huberman son:

Entre 1 y 3 años, inicio en la docencia, se dan los ensayos, inseguridades, búsqueda de rutinas.

Entre 4 y 6 años, etapa de estabilización-consolidación, hay un mayor dominio de las rutinas, la principal preocupación es la mejora de la enseñanza, aumenta la autonomía pero se da más el trabajo colaborativo con colegas.

Entre 7 y 25 años, etapa de diversificación y cuestionamiento, en algunos casos se da la búsqueda de crecimiento profesional a través de la gestión de centros, en otros casos se busca la mejora a través de diversificación de estrategias metodológicas, innovación en el aula y a partir de ella, actualización científico-técnica. En otros casos la rutina genera una crisis profesional que llega incluso al abandono de la carrera docente y la experimentación en otras actividades.

Entre 25 y 30 años, aparece la búsqueda de una situación profesional estable. El cuestionamiento de la eficacia docente, distancia afectiva en algunos casos, pero, con gran solidez en la actividad de aula. En algunos se da el disfrute de la actividad, en otros sobreviene

el conservadurismo de lo tradicional como forma de refugio y resistencia al cambio.

Entre los 35 y 40 años, llega la preparación para la jubilación, es una etapa de gradual desconexión con la actividad que puede darse de diferentes formas: los que lo abordan en forma positiva con incremento del interés por el aprendizaje de sus alumnos y trabajando junto a los demás colegas, los que adoptan una posición defensiva, con menor optimismo; los que demuestran todo su desencanto con las experiencias pasadas y pocos deseos de activación.

La formación de nuestros profesores y maestros también ha ido pasando por distintos modelos según la aparición y adopción de diferentes paradigmas hecho que, a su vez, se reproduce en los distintos estadios de la carrera docente (Porlán y Rivero, 1998). Un primer estadio, de tipo tradicional, donde la ciencia se toma como un referente único de los contenidos, con un predominio de lo conceptual, con conceptos de bajo poder estructurante, una organización fragmentada, acumulativa y lineal y un nivel de formulación prefijado y terminal. En este modelo no se toma en cuenta la motivación del alumno, no se consideran las ideas y experiencias de los mismos ni participan en la toma de decisiones. El triángulo didáctico está centrado en los contenidos y el profesor. El alumno es mirado como objeto de enseñanza en vez de sujeto de aprendizaje, en consecuencia, hay una transmisión directa de los contenidos por parte del profesor, se tiende al trabajo individual y hay una organización temporal muy rígida con la utilización de pocos recursos. La evaluación se hace terminal y sancionadora con una clara línea de evaluar producto más que proceso.

En un segundo estadio surge la preocupación por desarrollar un conocimiento adecuado y coherente en el modelo tecnológico y por responder a los intereses y experiencias de los alumnos en el modelo fenomenológico y espontaneísta.

En el modelo tecnológico la ciencia es un referente fundamental, hay una planificación prescriptiva y centrada en objetivos operativos según un criterio lógico con un nivel prefijado y terminal. Hay una tendencia marcadamente asociacionista con actividades periódicas de refuerzo positivo, con alguna exploración de conocimientos previos que luego no son utilizados y alumnos que no toman parte en la toma de decisiones. Auge del método científico empirista y sus etapas con una relación causa-efecto de subordinación típicamente positivista, con una secuencia cerrada y escalonada de actividades, predominio del trabajo individual y organización temporal rígida. La evaluación se enmarca en el grado de consecución de los objetivos, es califcatoria y sancionadora.

En el modelo espontaneísta el triángulo didáctico se desplaza hacia los intereses del alumno, la programación no es sistemática y aumenta la improvisación. Hay un notorio predominio de lo actitudinal y procedimental en contraposición a lo conceptual de los otros modelos. Hay un mayor trabajo en lo grupal pero sin una marcada orientación del docente y los alumnos participan en la toma de decisiones espontáneas. La investigación se realiza mayoritariamente por ensayo y error, no existe un hilo conductor de las actividades, la organización temporal es más flexible con la utilización asistemática de diversos recursos. La evaluación se torna no sancionadora con una tendencia a evaluar la dinámica psicosocial de la clase.

El tercer estadio, del conocimiento profesional deseable, se correspondería a un modelo de tipo constructivista e investigativo. Se plantea una visión del mundo alternativa al paradigma mecanicista y a la ideología dominante, basada en una concepción compleja y relativa de la realidad, en un planteo ideológico crítico y en una perspectiva constructivista y evolutiva del conocimiento. La concepción de la realidad es más sistémica y aparece un enfoque relativista y descentrado del conocimiento basándose más en el poliperspectivismo y toma en consideración tanto la posición del profesor como la del alumno, considerándolas como complementarias, en algunos casos, y no como antagónicas. Por todo ello, se reconoce una causalidad compleja basada en la interacción y circularidad, aceptando la influencia mutua

entre la enseñanza y el aprendizaje, sin llegar a la relación unívoca de que la enseñanza causa aprendizaje. Los cambios son considerados como procesos evolutivos e irreversibles y hay una posición evolutiva en unos casos, y relativista en otros en cuanto a la validez del conocimiento, según la cual no existen verdades absolutas, pero sí marcos de referencia y criterios de evaluación de carácter provisional, sometidos a la negociación y a la evolución de las concepciones de la comunidad crítica afectada (Porlán y Rivero, 1998).

La construcción del conocimiento se da en forma negociada y compartida entre docentes y alumnos, basada en datos y argumentos y no en principios de autoridad y en relaciones de poder.

Hay una integración de lo cotidiano, social, científico e ideológico en la determinación del conocimiento escolar, programación sistémica, explícita, tentativa y reformulable con una incorporación de todos los elementos curriculares. Los contenidos vienen organizados en tramas y niveles de formulación orientados por el conocimiento metadisciplinar; hay una integración de lo conceptual, procedimental y actitudinal, con conceptos de alto poder estructurante. El triángulo didáctico está desplazado hacia el alumno, sus ideas y experiencias constituyen el eje organizador de la intervención del profesor y del control del alumno sobre su propio aprendizaje, fomentando la construcción colectiva del conocimiento, logrando así una mayor participación y responsabilidad en la toma de decisiones. La metodología de trabajo está más orientada hacia la resolución de problemas relevantes que promuevan el análisis multicausal de los mismos, la aplicación de estrategias y conocimientos adquiridos y la búsqueda de los necesarios en una perspectiva constructivista, con una organización temporal flexible y una diversidad de recursos utilizados como mediadores. La evaluación se torna formadora, no sancionadora e investigativa; se evalúa la evolución de las ideas de los alumnos, la dinámica de la clase mediante un proceso continuo, basándose en distintos instrumentos o tipo portafolio.

Ahora bien, ¿en cuál o cuáles de estos modelos aprenden los estudiantes de formación docente? ¿Se da según un modelo puro o combinado? ¿Qué percepción tienen los alumnos y los docentes?, ¿cuáles son sus representaciones y qué sucede en la realidad?

No olvidemos además, que a estos modelos paradigmáticos se asocian los compromisos y la historia incorporada individualmente. Estoy hablando de las tradiciones en la formación que, como productos de la historia, están presentes en las políticas, en las imágenes sociales, en las organizaciones y en la propia conciencia de los docentes. El reflexionar sobre estas tradiciones ayuda a visualizar nuestros propios supuestos y explicar algunas de nuestras acciones. Davini (1995) define las tradiciones en la formación de los docentes como las “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”. Esto significa, ni más ni menos, que independientemente del momento histórico en que tuvo lugar esa especie de matriz, las tradiciones sobreviven a las organizaciones, los currículos, las prácticas, las formas en que percibimos y estereotipamos a los sujetos y, en definitiva, orientan nuestras acciones. También pueden identificarse, según Davini (1995), otras tendencias que no han llegado a consolidarse en tradiciones ni materializarse en formas institucionales y curriculares de formación. Sin embargo, circulan entre los docentes a nivel del discurso, y generan muchas dificultades a la hora de orientar las prácticas que, generalmente, están absorbidas por la fuerza de las tradiciones.



Javier Marrero (1997) maneja el tema desde el punto de vista de las teorías implícitas del profesorado y su vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. Define al profesor como mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que le asigna al currículo en general y al conocimiento que trasmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. El Profesor desde su autonomía hace un filtro del currículo en cuanto a contenidos conceptuales, procedimientos y actitudes según la tradición en la que se formó y desde sus teorías implícitas.

Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, en las actitudes hacia lo aprendido y hasta en la misma distribución social de lo que se aprende (Gimeno Sacristán, 1988; Apple, 1986).

También influye la estima con que se mira a esos docentes desde la sociedad y su propia autoestima como profesionales, y en relación a la remuneración que se les ofrece. Teniendo esto en cuenta, las acciones del profesor han de ser entendidas no sólo en términos de los modelos de interacción social que dominan en el aula sino también en términos de las relaciones económicas y sociales de las que el Profesor y la Institución son parte. Al respecto tiene mucha importancia el papel que juega la Institución, en las definiciones y a través de sus actores, en la selección, conservación y transmisión de las concepciones de competencia, normas ideológicas, valores, metodologías, conceptos y formas de evaluar que se incluyen en los currículos explícitos e implícitos.

Poggi (1998) afirma que estamos asistiendo a procesos en los que se hallan involucrados distintas tendencias que en definitiva influyen en las representaciones y acciones de los actores institucionales de la formación de maestros:

- 1) El reconocimiento de la autonomía de las instituciones educativas, que aunque siempre se llevó a cabo, ahora se reconoce desde los discursos académicos y oficiales.
- 2) La descentralización de algunos aspectos de la gestión educativa y la centralización de otros, implicando distintos procesos de regulación y desregulación, en particular del currículo.
- 3) Una demanda de la sociedad para que los procesos de enseñanza posibiliten aprendizajes cada vez más complejos, alejados de los saberes básicos o meramente instrumentales, redefiniendo de esta forma los saberes escolares.
- 4) Una mayor demanda por la calidad educativa.

¿Cómo operan estas tendencias a nivel de la Institución y sus actores?, ¿qué efectos producen? Para construir este saber es necesario observar las prácticas institucionales y áulicas como espacios clave de análisis, acompañadas por las propuestas editoriales, si las hubiere. No alcanza con entender lo curricular como propósito, ya sea éste el proyecto educativo oficial a través de un documento; hay que analizar el currículo en acción, las propuestas de enseñanza y de aprendizaje que la Institución y su cuerpo docente realizan intencionalmente para sus alumnos.

La formación docente es una necesidad y un compromiso muy grande que debe asumirse convencido, con alegría, profesionalismo y ética.

Como dice Fullan (1993): *"La Formación Docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación"*.

Hoy por hoy encontramos dentro del discurso pedagógico un tema recurrente: la autonomía y la profesionalidad del docente. La relación entre ambos términos se da a través del significado que se le dé a la palabra profesionalidad, lo cual tradicionalmente los ha tomado en forma diversa: enseñantes como técnicos; enseñanza como profesión de carácter reflexivo; el profesor como intelectual crítico. La autonomía la entendemos con relación a las decisiones que tomamos en nuestra práctica docente, planteando una libertad profesional que no significa individualismos ni corporativismo, pero tampoco sometimiento burocrático o intelectual (Contreras, 1997). Una autonomía que pasa por el debate profesional público, realizado por los propios profesores y abierto a la sociedad en general.

Los docentes no debemos relegar la toma de decisiones de nuestra práctica diaria a favor de ser meros encargados de aplicar programas y desarrollar currículos sin una intervención voluntaria y concienzuda (Apple, 1987). Los currículos muy prescriptivos, que reflejan el espíritu de racionalización tecnológica de la enseñanza, hacen que el docente pierda de vista el conjunto y por lo tanto el control de su tarea.

Por su parte Popkewitz (1990) dice: "La formación del profesorado existe y está históricamente ligada al desarrollo institucional de la enseñanza. Conforme la enseñanza evolucionó como forma social para preparar a los niños para la vida adulta, también se desarrolló un grupo profesional especializado en elaborar el plan de su actividad diaria. La formación del profesorado puede entenderse como un mecanismo para fijar y legitimar las pautas ocupacionales del trabajo para los futuros enseñantes". Ponen en juego rupturas y conflictos, forman parte del contrato fundacional de la Institución educativa: LAS ENSEÑANZAS Y LOS APRENDIZAJES

Sin dejar de lado otras actividades y funciones que la Institución educativa tiene, no podemos dejar de reconocer que lo medular de su estructuración gira en torno del conjunto de enseñanzas y aprendizajes que tienen lugar.

Enseñanzas y aprendizajes que nos involucran a todos: estudiantes, docentes y directivos y que más allá de las diferentes teorías que se ocupan en detalle de los mismos, ponen en juego rupturas y conflictos cognitivos. Tanto el estudiante como el profesor, en su formación, disponen de una serie de saberes que se constituyen tanto en puentes como en obstáculos para acceder a otros más complejos, en este último caso es necesario introducir situaciones de enseñanza que provoquen la re-elaboración y la re-estructuración de los conocimientos en niveles de formulación diferentes (Bachelard, 1974).

¿Cuáles son las rupturas a las que se hace mención?

Principalmente tres y de distinto orden: rupturas epistemológicas, rupturas pedagógicas y rupturas didácticas. Las rupturas epistemológicas están relacionadas con la reformulación, reorganización y re-estructuración alrededor de nuevos conceptos en los campos disciplinares avalados por la reflexión epistemológica e histórica con relación a un determinado campo de conocimiento con sus modos de producción particulares. Fuera del campo disciplinar específico debemos tener en cuenta las rupturas pedagógicas, que hacen referencia a la reorganización de la relación educativa en cuanto a la intencionalidad del docente y al contrato fundacional de la Institución. Finalmente están las rupturas didácticas relacionadas con el vínculo entre el estudiante y el saber; aquí están involucradas la transformación y comunicación de los saberes,

La crisis de la concepción tradicional de enseñanza basada en la apropiación y reproducción memorística de los conocimientos lleva a redefinir el triángulo didáctico porque ha cambiado el rol del docente y del alumno.

---



El actor central del proceso de aprendizaje es el alumno; pero la actividad del alumno requiere de una guía experta y de un medio ambiente estimulante que solo el docente y la Institución educativa pueden ofrecer, según Juan Carlos Tedesco (1998), quien además apuesta al aprender a aprender como la base para la educación, con un marcado acento en los procesos metacognitivos.

Aprender es un proceso de construcción de significados y el marco de la significación pasa por la captación intencional del sentido total de los fenómenos, eventos y objetos. Desde la perspectiva del que aprende, existe un mecanismo globalizador en la incorporación de los nuevos aprendizajes a su estructura cognitiva que favorecen la comprensión y la aplicación de lo aprendido a situaciones nuevas. El dispositivo cognitivo del que aprende, en términos de conocimiento y estrategias, incorpora el nuevo conocimiento en una actividad reconstructiva que provoca una modificación amplificadora de su comprensión, estableciendo nuevas relaciones en sus niveles de conocimiento.

Los estudiantes que optan por la carrera de magisterio provienen en su gran mayoría (90%) de un bachillerato humanístico. Esta opción implica, en general, poca atracción hacia las ciencias y dificultades en su aprendizaje, sobre todo en el aprendizaje de los procedimientos para el caso de problemas cuantitativos (Pozo y Gómez, 1998).

Las principales dificultades de aprendizaje que denotan estos autores son:

- 1- la escasa generalización de los procedimientos adquiridos a otros contextos nuevos.
- 2- el escaso significado que tiene el resultado obtenido para los alumnos.
- 3- el escaso control metacognitivo alcanzado por los alumnos sobre sus propios procesos de solución.
- 4- el escaso interés que esas situaciones-problema generan en el estudiante.

Esta pérdida de sentido del conocimiento científico no sólo limita su utilidad o aplicabilidad por parte de los alumnos, sino también su interés o relevancia, ¿qué sentido tiene recordar fechas, velocidades y alturas?.

Aprender ciencias no es como se dijo durante mucho tiempo "escuchar adecuadamente la voz de la Naturaleza" (Claxton, 1994). En muchos estudiantes, y profesores, se mantiene vigente aquella creencia según la cual el conocimiento científico devenía de observar y recoger datos adecuadamente luego de cuyo procesamiento surgiría inevitablemente la verdad científica. Esta imagen de la ciencia como proceso de descubrimiento de leyes que la realidad atesora para la inteligencia humana, sigue lamentablemente vigente en algunos medios de comunicación y en las aulas. En muchos casos se sigue enseñando que el conocimiento científico se basa en la aplicación rigurosa del método científico, que debe comenzar por la observación de los hechos y de la cual deben extraerse las leyes y principios.

Esta concepción positivista, según la cual la ciencia es una colección de hechos objetivos regidos por leyes que pueden extraerse directamente si se observan los mismos con una metodología adecuada, se ha visto superada, entre los filósofos e historiadores de la ciencia, aunque no necesariamente en las aulas. Las nuevas concepciones epistemológicas exponen que el conocimiento científico no se extrae exclusivamente de los hechos, que como dice Ortega y Gasset (1933) no constituyen la realidad misma, sino que nos sugieren la pregunta, y, como expresa Bachelard (1974), el conocimiento surge a partir de un interés, de un cuestionamiento, de un deseo. Conocimiento que se genera en la mente de los científicos a partir de modelos y teorías apoyadas en los hechos, en su historia personal y en algunos experimentos que "ponen en jaque" a los modelos y permiten predecir, en un intento de dar sentido a esa realidad.

---

Hoy se asume que la ciencia no es un conjunto de saberes definitivos sobre lo real sino un proceso socialmente definido de elaboración de modelos para interpretar la realidad, y es sobre esos modelos que debemos trabajar en el aula, sin llegar a confundirlos con la realidad. Los modelos se construyen y en ellos se simulan los fenómenos, viendo luego el grado de acercamiento que existe entre el comportamiento del modelo y lo que efectivamente sucede en los hechos, para ver el grado de adecuación a la realidad. Según sea este ajuste, el modelo se mejorará o mantendrá hasta que aparezca uno mejor.

En palabras de Heisemberg (1985):

*"La ciencia no nos habla de la naturaleza: nos ofrece respuestas a nuestras preguntas sobre la naturaleza. Lo que observamos no es la naturaleza en sí misma, sino la naturaleza a través de nuestro método de preguntar".*

Con respecto a esta idea de ciencia, Martín-Díaz, Gómez-Crespo y Gutiérrez-Julián (2000) expresan:

- 1) La ciencia interpreta la realidad, no representa la realidad.
- 2) La ciencia no es un cuerpo acabado de conocimientos, es un proceso de construcción de conocimientos e interpretaciones.
- 3) El valor de la observación no es absoluto, sino relativo, depende de la teoría que dirija al observador.

En resumen: las consecuencias de la concepción que se tiene sobre ciencia son muy importantes. Para aquellos que no asumen o comparten las premisas anteriores, la ciencia representa la verdad absoluta, de tal modo que la palabra científico es sinónimo de incuestionable.

Al pasar del contexto de la ciencia tal como es producida por los científicos (conocimiento científico) al ámbito de la escuela (conocimiento escolar), cualquier tema experimenta una adaptación importante. La "Ciencia escolar" es el resultado de un proceso, no siempre explícito, de reelaboración que no debe ser entendida únicamente como simplificaciones sucesivas (Jiménez y Sanmartí, 1997). En este proceso han de ser conjugados y equilibrados aspectos educativos que, con frecuencia, especialmente en los niveles iniciales de la enseñanza resulta difícil integrar:

- a) Los criterios de selección de aquello considerado como importante desde la ciencia de los expertos.
- b) La edad y las características de los estudiantes.
- c) Los objetivos que persigue el sistema educativo.

Concretamente, las teorías que hoy explican algunos fenómenos naturales podrían resultar demasiado complejas y abstractas para alumnos de ciertos niveles de formación, por otro lado, las ideas que éstos podrían asimilar pueden llegar a estar muy lejos de la ciencia de los científicos, por ende la Didáctica de las ciencias es quien puede establecer una suerte de equilibrio, un compromiso, entre ambas posiciones, de tal forma que el conocimiento científico no se desvirtúe y que, siguiendo buenas prácticas, estos conocimientos puedan ser aprendidos.

Si se presenta una adaptación del conocimiento científico, es necesario tener presente que así lo es, y ser consciente de las relaciones que mantiene con aquél, es decir, tomar conciencia de los supuestos ontológicos (sobre la naturaleza de los conceptos) y epistemológicos (sobre la forma de trabajo de la ciencia) que subyacen.

Aprender ciencia, entonces, debe ser una tarea de comparar y diferenciar modelos, no de adquirir saberes absolutos y duraderos. El cambio conceptual necesario para que los estudiantes progresen desde sus conocimientos intuitivos hacia los conocimientos científicos requiere discutir sobre los distintos modelos y teorías desde los cuales se puede interpretar, y no presentarlos como posibilidades únicas y acabadas en sí mismas.

Desde el punto de vista de la enseñanza los conocimientos de la ciencia deberían presentarse como un proceso de hechos, búsquedas, evidencias, urgencias y como un producto de colectivos humanos que pueden o no trabajar en un laboratorio en su totalidad: algunos se dedican a la ciencia teórica, otros al trabajo experimental, otros al desarrollo de software adecuado. Lo que sí tienen en común es que leen mucho, buscan interrelaciones, se contactan y diseñan experimentos y modelos que promueven o desacreditan todas las especulaciones teóricas a las se arribó. La enseñanza de las ciencias no debería tener como meta presentar a los alumnos saberes acabados, definitivos en los que el alumno debe creer con fe ciega (Claxton, 1994).

Pozo y Gómez (1998) dicen: "Se debe enseñar la ciencia como un saber histórico y provisional, intentando hacerles participar de algún modo del proceso de elaboración del conocimiento científico, con sus dudas e incertidumbres, lo cual requiere de ellos también una forma de abordar el aprendizaje como un proceso constructivo, de búsqueda e interpretación, en lugar de reducir el aprendizaje a un proceso repetitivo o reproductivo de conocimiento precocinado, listos para el consumo".

### **A manera de conclusiones**

A través del análisis del conjunto de información obtenida a partir de observaciones de clase, entrevistas y análisis documental, las conclusiones resultan bastante divergentes en cuanto a la finalidad de la enseñanza de las ciencias en magisterio. Mientras en la fundamentación del plan y las reformulaciones se expresa claramente que las ciencias ocupan un lugar de cultura general para el Plan 92 y de conocimientos básicos para las reformulaciones, los programas de las asignaturas del área de ciencias le dan un tinte de alfabetización científica. Alfabetización científica en la fundamentación, pero, hacia el final, aparece un listado frondoso de contenidos conceptuales "que no se pueden dejar de dar", según versa en algún documento.

Cuando hacemos la lectura de las percepciones de los actores, las finalidades explicitadas en las entrevistas son coherentes con lo observado en clase y con las planificaciones del curso en las diversas áreas: en Biología tiene una finalidad de conocimiento general disciplinar, prácticamente de alfabetización, y su aplicación directa en la escuela. En Físico-Química existe la misma coherencia entre lo que se dice en la entrevista, la planificación y lo que se hace: es necesaria la formación conceptual y a eso se atiende; se da prioridad a los contenidos conceptuales frente a cualquier otro y cuando se realiza un experimento es para apoyar el concepto teórico o para generar una destreza necesaria para otro tema: sin embargo nunca aparece la escuela; ella no está presente en estas clases.

En el caso de la Didáctica/Taller, la dispersión es muy alta, aunque sigue persistiendo la coherencia del discurso con la práctica individual: hay quien habla desde la experiencia y quien habla desde el "debería ser"; en definitiva el alumno de tercer año expresa que siente que va a perder el tiempo.

Para los estudiantes las cosas también son muy claras: tienen necesidad de conocimientos disciplinares pero no tienen tiempo para asimilarlos; tienen necesidad de ver su aplicación en el aula, de aprender didáctica de las ciencias pero lo que reciben es una didáctica general.

Esta última observación concuerda con una de las categorías generadas en la investigación de una colega de maestría sobre los maestros novatos. En la categoría "reclamos" generada en su investigación, aparece claramente la demanda: "Precisamos didáctica de las ciencias y de la geometría".

No se pudo establecer una correlación entre el momento profesional de los docentes (la población tenía entre 20 y 30 años de trabajo) y los temas analizados. Los profesores plantean las finalidades desde sus concepciones y aparecen sumamente influidos por su biografía escolar y personal. Los estudiantes, en cambio, las plantean desde las necesidades de la práctica. El currículo lo hace desde las elaboraciones intelectuales de élite, que por más innovadoras y de avanzada que sean y, a pesar de las mejores intenciones que pretendan sus autores, no funcionan porque se arman por fuera del campo de acción: no gozan del compromiso de los reales ejecutores del plan, que no lo han leído, ni lo conocen.

En resumen: es una tría de sordos, todos dicen pero nadie escucha.

Del análisis puntual se rescatan algunas observaciones concretas que deberían ser tomadas en cuenta para no repetir errores en futuras propuestas curriculares:

### **De lo curricular:**

- \*Baja carga horaria en asignaturas del área de Ciencias experimentales.
- \*La frecuencia semanal unitaria no resulta eficiente a los efectos prácticos del dictado del curso.
- \*Asignatura Didáctica/Taller no es dictada por especialistas en didáctica de las Ciencias dadas las condiciones de los llamados a aspiraciones para dictarla.
- \*Gran exigencia horaria para los estudiantes.
- \*Poca articulación entre lo disciplinar y la didáctica.
- \*Empobrecimiento de contenidos del área de Ciencias experimentales.
- \*Poca participación de las Salas docentes en la elaboración de planes y programas.
- \*Desconocimiento del Plan y Reformulaciones por parte de los docentes.

### **De los actores:**

- \*Alta dispersión conceptual de los docentes en temas medulares: Ciencia, el conocimiento científico y el conocimiento escolar.
- \*Docentes con buenos perfiles académicos que no están totalmente consustanciados con el Plan y Reformulaciones.
- \*Docentes centrados en sus concepciones y proyectos.
- \*Falta de discusión de grupo sobre aspectos medulares de la formación magisterial en Ciencias experimentales: contenidos disciplinares, didáctica de las ciencias experimentales, epistemología de las ciencias.
- \*Alta dispersión laboral y carga horaria de los docentes.
- \*Aumento del grado de disconformidad por parte de los estudiantes a medida que avanzan en la carrera.
- \*Aumento del número de estudiantes no vocacionales, con poca atracción hacia las Ciencias experimentales.
- \*Bajas expectativas sobre los alumnos por parte de los profesores.
- \*Cursos centralizados en el profesor.
- \*Estudiante no reactivo.

### **De las enseñanzas y aprendizajes:**

- \*Recuerdos de enseñanza de las Ciencias experimentales en la escuela primaria prácticamente nulos en los profesores, que se reproducen en los estudiantes de magisterio, y con una fuerte tendencia a la continuidad.
  - \*Desarrollo bastante heterogéneo de las enseñanzas según las asignaturas y los docentes, independientemente del momento profesional.
  - \*Manifiesto deseo de los estudiantes de magisterio de profundizar en lo disciplinar y en lo
-

didáctico en Ciencias simultáneamente.

\*Los docentes manifiestan los siguientes sentimientos: el placer por el acto de enseñanza y en particular por las Ciencias, la importancia de los aspectos conceptuales disciplinares, la alfabetización científica y la enseñanza de las Ciencias.

\*La biografía escolar y personal, como la formación de origen influye a la hora de planificar y actuar en clase.

\*Ciencia ausente en la escuela.

\*Didáctica de las Ciencias ausente en el Instituto Normal.

\*La bibliografía existente en el Instituto es totalmente insuficiente en cantidad como en calidad, no existen publicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

## **Bibliografía**

Apple, M.W. 1986. **Ideología y currículum**. Madrid: Akal.

Apple, M.W. 1987. **Educación y poder**. Barcelona: Paidós.

Bachelard, G. 1974. **La formación del espíritu científico**. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bruner, J. 1997. **La educación puerta de la cultura**. Madrid, Visor.

Claxton, G. 1994. **Educación mentes curiosas: el reto de la ciencia en la escuela**. Madrid: Visor.

Contreras, J. 1997. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata.

Chevallard, Y. 1991. **La transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique.

Davini, M.C. 1995. **La Formación Docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós.

Delors, J. 1997. **La Educación encierra un tesoro**. México: Ediciones UNESCO.

Foullan, M. 1993. **La Formación docente: problema y solución**. En: Aguerro, I y Braslavsky, C., 2003. **Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro**. Buenos Aires, Papers Editores, pp.69-94.

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. 1996. **Las instituciones educativas: cara y ceca**. Buenos Aires, Troquel, serie FLACSO – Acción.

Fumagalli, L. y Weissman, H. 1993. **Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones**. Buenos Aires, Paidós.

Gil, D. 1983. **Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias**. En: Enseñanza de las ciencias 1 (1), pp. 26-33.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. 1993. **Comprender y transformar la enseñanza** (2ª ed.). Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. 1988. **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. 1996. **Profesorado, cultura y posmodernidad**. Madrid, Morata.

Heisenberg, W. 1985. **La imagen de la naturaleza en la física actual**. Barcelona, Orbis.

Hodson, D. 1993. **In search of a rationale for multicultural science education** En: Science Education, 77 (6), pp. 585-711.

Jackson, Ph. 2002. **Prácticas de la enseñanza**, Buenos Aires, Amorrortu.

Jackson, Ph et al. 2003. **La vida moral en la escuela**, Buenos Aires, Amorrortu.

- Jiménez, P. y San Martí, N. 1997. **¿Qué ciencia enseñar?**. En: Alambique (26), pp.76-82.
- Locamini, G. 1999. **Enseñar ciencias naturales, ¿para qué?** [on line] [2003]. Disponible en internet: <<http://www.flocarnini.infovia.com.ar>>.
- Marco, B. 1999. **Alfabetización científica y educación para la ciudadanía**. Madrid, Narcea.
- Martín Díaz, M.J., Gómez-Crespo, M.A., Gutiérrez-Julián, M. 2000. **La física y la química en Secundaria**. Madrid, Narcea.
- Martín Díaz, M.J. 2002. **Enseñanza de las ciencias, ¿para qué?** En: Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 1(2) [on line] [2003]. Disponible en Internet: <<http://www.uvigo.es>>.
- Marrero, J. 1997. **Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza**. En: Rogrigo *et al.* Comps. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Mes y Fod -UTU-BID. 2000. **Estudio de la prueba censal de aprendizajes en Ciencias Experimentales**, Montevideo, ANEP.
- Ortega Y Gasset, J. 1933. **Galileísmo de la historia** en: Ortega y Gasset, En torno a Galileo, tomo V de las Obras Completas, 1961, Madrid, Revista de Occidente.
- Poggi, M. 1998. **De qué hablamos cuando hablamos de gestión curricular**. En: M. Poggi (comp.). Apuntes y aportes para la gestión curricular. Buenos Aires: Kapelusz.
- Popkewitz, T. 1988. **Paradigmas e ideologías en investigación educativa**. Madrid: Mondadori.
- Popkewitz, T. 1990. **Profesionalización y formación del profesorado**. En: Cuadernos de Pedagogía (184), pp. 105-110.
- Porlán, R. y Rivero, A. 1998. **El conocimiento de los profesores**. Sevilla: Díada Editorial.
- Pozzo, J.I. y Gómez Crespo, M.A. 1994. **La solución de problemas en Ciencias de la Naturaleza**. En: J.I. Pozzo (ed.) Solución de problemas, Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Pozzo, J.I. 1996. **Aprendices y maestros**. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozzo, J.I. y Gómez, M.A. 1998. **Aprender y enseñar ciencias: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico**, Madrid: Morata.
- Solbes, J., Vilches, A., 1989. **Interacciones C/T/S: Un instrumento de cambio actitudinal**. En: Enseñanza de las Ciencias, 7 (1), pp. 14-20.
- Tedesco, J.C. 1995. **El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna**. Madrid: Ed. Anaya.
- Tejada, J. 2000. **Profesionalidad docente**. En: Saturnino de la Torre: Estrategias didácticas innovadoras. Madrid, Octaedro.
- Torres, J. 1996. **El currículum oculto**. Madrid: Morata.
- UNESCO, 1983. **New trends in Primary School Science Education**. Vol.1, Paris, pp 187-199.
- UNESCO /OREALC, 1990. **Formación del personal para la enseñanza de la Física, Química y Biología**. Informe final, Santo Domingo, UNESCO.
- \* *Master en Educación, Universidad ORT. Profesora de Química y Astronomía, Instituto de Profesores Artigas. Br. en Química, Facultad de Química y Farmacia, Universidad de la República Oriental del Uruguay.*

---



## Comunidad, organización y profesores. Estudio de un liceo rural

Joni R. Ocaño\*

### Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio de caso que aborda las relaciones entre organización, profesores y comunidad circundante en un liceo rural que hunde sus raíces en la historia comunitaria. Allí las dinámicas de la organización -instituidas por los profesores más antiguos-, conforman el escenario donde se crean y recrean las prácticas y creencias de los docentes.

Estas dinámicas generan una trama compleja de relaciones y de prácticas que se mantienen y desarrollan alrededor de "los guardianes", modalidad de trabajo que constituye el aspecto central del funcionamiento liceal.

Las distintas ubicaciones de los profesores en ese contexto permiten proponer una clasificación primaria: "progenitores", "adoptantes" y "cohabitantes". Estas posiciones, las estructuras que prosperan con ellas, y sus consecuentes prácticas representan distintas racionalidades que se las ve en conflicto y a la vez como matriz del surgimiento de nuevas prácticas.

### Abstract

*This article presents the results of a case study that focuses on the relationships between organization, teachers and surrounding community in a rural secondary school, rooted in the history of the community. The dynamics of the organization -instituted by the oldest teachers- are the scenario where teachers' practices and beliefs are created and recreated.*

*These dynamics generate a complex net of relationships and practices that are kept and developed around the "guardians", a work modality that constitutes the central aspect of the operation of this secondary school.*

*The different positions of the teachers in that context allow the formulation of a primary classification: "progenitors", "adoptants" and "co-inhabitants". These positions, the structures that prosper with them, and their subsequent practices represent different rationalities that appear in conflict and that are, at the same time, a womb from which new practices emerge.*

### A modo de exordio

El investigador esperaba pacientemente en dirección a una profesora para una entrevista -no podía atenderlo aún porque estaba en clase-, mientras se entretenía observando las fotos de distintas generaciones de estudiantes y profesores que cubren buena parte de una de las paredes. Ese día el Director estaba en la capital.



Todo estaba en silencio, la secretaria había salido hacia los salones después de disculparse por no poder acompañar al visitante al tiempo que amablemente le ofrecía: *"quédese cómodo, como en su casa, que enseguida sale la profesora..."*

En ese momento el silencio se interrumpió con la llegada de una señora. Parecía apurada, saludó amablemente y se sentó en la silla del director, tomó el teléfono y realizó una llamada mientras miraba al entrevistador con la misma curiosidad que éste la miraba:

*"Hola?,... llegaron los de adiestramiento canino –informaba a quien inequívocamente parecía ser el director-, sí... sí, creo que el galpón está disponible..."*

El ahora impaciente entrevistador esperó que terminara lo que parecía ser una urgente negociación telefónica, y le preguntó tímidamente:

*"Usted es de aquí..?"*

*"Disculpe, estamos apurados, -se justificó antes de contestar- soy vecina de aquí....estamos tratando de resolver un problema, tenemos un experto entrenador de perros y nos faltaba local pero ya resolvimos... ¿y usted... espera a alguien...?"* -inquirió con la misma timidez con la que se había iniciado el diálogo-

Después se supo que se trataba de una ex profesora –ahora jubilada- que se fue a vivir allí, e integra un grupo de fomento de la comunidad. Mantiene lazos fuertemente vigentes con la institución aunque no con el sistema. Es difícil imaginar cuántos convencionalismos y disposiciones reglamentarias se eludieron en ese sencillo trámite, y cuánto se ajustaba a las convenciones particulares de las dinámicas comunitarias e institucionales del caso.

El curso había sido propuesto por los vecinos y el liceo participaba de la organización a través de un equipo – los "guardianes" de animales y mascotas- integrado por algunos estudiantes y un profesor "animador".

Las dinámicas de la institución parecen definirse básicamente con una lógica que integra la concurrencia de dos racionalidades: una relacionada con la comunidad, otra relacionada con el sistema de enseñanza. Ambas, como veremos más adelante, entran en conflicto y parecen generar una nueva racionalidad integradora.

.....

Las instituciones pueden verse como conjuntos precarios de situaciones en equilibrios inestables que hacen posibles y necesarias las dinámicas que las sostienen. Desde cierta perspectiva, una adecuada comprensión de los procesos particulares que se viven en cada institución demanda, entre otras cosas, el estudio del juego de fuerzas que interactúan dentro de las mismas, del entramado de relaciones y de las percepciones de los actores que, conjuntamente con otros factores, le dan forma a la vida institucional y determinan dichos procesos en el terreno particular de los hechos.

La "metodología de los guardianes" es la clave del funcionamiento del liceo al que refiere este estudio. "Los guardianes" es la denominación del proyecto de centro y refiere a los distintos grupos organizados de estudiantes que tienen una responsabilidad específica a su cargo. *"Guardianes y no guardias -explica el director-; los guardias cuidan un "objeto", mientras que los guardianes no solo lo cuidan sino que interactúan con él y lo modifican (...) es una idea adaptada de mi experiencia en los Scouts<sup>1</sup> -confesó luego - consiste en grupos organizados de alumnos con una tarea a cargo. Ellos tienen autonomía para resolver y administrar todos los insumos que se requiera y la responsabilidad de dar cuenta de lo realizado..."*. Se trata de una estructura primaria -instituida por los profesores más antiguos bajo el liderazgo del director- que busca atender a la vez los requerimientos didácticos del aula y las demandas de la comunidad.

## Marco de partida

### a) La educación secundaria rural: incipiencia e inespecificidad.

Ese recorrido muestra que estudios específicos sobre educación rural existen pocos, en general las investigaciones se focalizan en instituciones urbanas. Los pocos casos refieren a educación primaria y la alfabetización de adultos, no a educación de jóvenes o educación secundaria rural en particular.

En todos los casos estos estudios reconocen la especificidad de la educación que se debe brindar en las escuelas rurales, la condición de «ruralidad» es determinante en la definición de la enseñanza para ese medio. Esta especificidad plantea, entre otras cosas, la necesidad de programas diferenciados y de estructuras especializadas para enfrentar los problemas característicos de la educación rural.

Actualmente en el sistema público uruguayo existen tres modalidades de lo que podríamos llamar educación secundaria en el medio rural: una modalidad dirigida más bien a la capacitación técnica y formación para el trabajo rural, ofrecida por instituciones dependientes de la Universidad del Trabajo del Uruguay (U.T.U.); la otra modalidad es la del plan de Educación Postescolar Rural, conocida como «escuelas con plan extendido» que consiste básicamente en la extensión del nivel primario incorporando 7º, 8º y 9º, dependiente del Consejo de Educación Primaria; y la tercera es la de los liceos rurales, experiencia desarrollada a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa del siglo pasado, dependiente del Consejo de Educación Secundaria.

### b) La organización escolar: diversidad de perspectivas y poca referencia a lo rural.

En cuanto al mesonivel de las organizaciones, en buena parte de la literatura especializada de estos últimos años se ha tomado a la organización escolar como tema central. Los estudios sobre los procesos institucionales, grupales u organizacionales y sus dinámicas internas, sobre todo en la literatura francesa de base estructuralista y psicoanalista, tienen, hoy por hoy, una rica historia. Actualmente se han incorporado otras perspectivas que intentan recoger aportes tanto de la sociología crítica como de la teoría de los sistemas complejos.

Fernández (1998), identifica tres formas habituales de entender el término «institución» según el análisis de la bibliografía en las que aparece: en el sentido de estructuras permanentes, *"como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites"*. (Fernández, 1998, 13). En el sentido de organizaciones concretas en las que se cumplen ciertas funciones especializadas con el propósito de concretar las acciones y valores propios de la institución (La escuela es un ejemplo). Y en el sentido de *"un mundo simbólico en parte consciente y en parte de acción inconsciente"*, en el que el sujeto se orienta para comprender y decodificar la realidad social.

Habitualmente se considera las organizaciones como *"modos concretos en los que se materializan las instituciones"* (Butelman, 1996), y se reconoce su carácter contingente -frente a los rasgos de mayor invariabilidad propios de las instituciones- y, por lo tanto, el potencial de cambio y de generación de conflictos que representa.

Con frecuencia los estudios realizados no se han preocupado por distinguir las organizaciones escolares según el contexto inmediato donde se insertan; se han referido más bien a ellas en general tomando como referencia las instituciones urbanas. Si bien es evidente la existencia de elementos invariantes en todas las organizaciones escolares, creemos que el contexto inmediato opera con fuerza en la determinación de las mismas, en su devenir en tanto organizaciones "de libre acoplamiento" al medio, con lo cual la realización de estudios que se focalicen en las instituciones de contexto rural podría ser enriquecedora.

En los últimos años se han desarrollado líneas de investigación que se constituyeron en valiosos intentos de superar algunos reduccionismos propios de las perspectivas más clásicas mediante el análisis de los procesos desde una dialéctica sujeto/estructura. Esto ha permitido el desarrollo de nuevas perspectivas que se caracterizan por considerar la escuela -en tanto organización- como unidad básica del cambio educativo, el contexto probablemente más decisivo para la facilitación o la inhibición de las innovaciones, el ámbito más influyente en la generación de buen número de proyectos de transformación educativa.

Pero la escuela es tomada no sólo como unidad fundamental de la innovación educativa, sino también de procesos y experiencias estables para individuos y grupos. Existe ya una amplia literatura que no duda en afirmar que es la escuela la unidad educativa formal por excelencia, no el aula ni el profesor aislado y particular.

Por otro lado los análisis desde las perspectivas psicoanalíticas han realizado sendas contribuciones al estudio de las organizaciones, fundamentalmente en lo referido al nexo entre realidad psíquica y realidad histórica, al juego de pulsiones antagónicas y la organización social como renuncia a la satisfacción de ellas, además del papel determinante del Gran Hombre<sup>2</sup> en el edificio social.

De hecho a partir de estas contribuciones se puede decir que no existe sociedad sin mitos de creación, ni organización alguna sin una saga de su creador. Enriquez (1997) concibe la organización como un sistema a la vez cultural, simbólico e imaginario, en el cual se pueden considerar distintos niveles de análisis que abarcan desde lo más general hasta lo más particular. Así se puede partir de una instancia en la cual es esencial el análisis del mito en la construcción de toda organización, hasta la habitualmente omitida por los sociólogos, individual, sin dejar de lado una que atraviesa todas: la instancia pulsional.

### **c) Los profesores: prácticas y creencias condicionadas.**

En cuanto al micronivel de las interacciones nos interesan las prácticas y creencias de los profesores. Las investigaciones sobre el profesor -sus conductas, pensamientos, creencias, formación, etc.- abundan en todos los sentidos. Existe una tendencia en investigación educativa, a la que se denomina «paradigma de pensamientos del profesor», que se caracteriza por abordar la relación profesores-curriculum desde la subjetividad del docente, o sea, desde las maneras como le dan sentido e interpretan su actividad cotidiana. (Clark y Peterson, 1990; Marcelo, 1987).

Más allá de las distintas perspectivas, resulta evidente que la práctica educativa, en un sentido amplio, no se puede reducir al ámbito de las aulas. A rigor, ni siquiera es posible reducirla a la práctica escolar, ya que existe, paralelamente a ésta, una práctica educativa como experiencia antropológica en sentido cultural general.

La práctica educativa -y dentro de ella la escolar-, es esencialmente un producto social, tiene un origen histórico y se enraíza en la experiencia de la colectividad. No se trata del resultado de la acumulación de un saber artesano por parte de los profesores (aunque tiene muchos componentes de tradición): además de nutrirse de destrezas profesionales, se enmarca en una actividad social más amplia; tampoco es un producto tecnológico, o sea, la consecuencia de la aplicación de una determinada teoría científica previa.

Las prácticas profesionales en educación, a menudo no están basadas en investigaciones, conocimientos científicos o teorías. Ello sería incapaz por sí solo de fundamentar todo un modelo educativo dentro de un sistema escolar complejo. Es decir que la realidad de un centro de enseñanza funciona bastante independientemente del conocimiento científico o riguroso. En otras palabras, la práctica educativa es una praxis en la que se entremezclan interacciones sociales muy diversas, cuyos agentes aportan decisivamente sus concepciones, supuestos y valores.

En este trabajo se tomó la expresión "práctica" en el sentido de Feldman quien distingue "práctica pedagógica" - referida a las prácticas en el marco de la clase- de "práctica docente" que *"engloba un conjunto diverso de dimensiones relacionadas con el trabajo de los maestros en las escuelas. Estas incluyen múltiples relaciones en el ámbito de la clase, las relaciones institucionales y con la comunidad, la actividad sindical, el involucramiento personal y las representaciones profundas sobre la propia actividad, los procesos de formación, etc."* (Feldman, 1993, 29).

### **El diseño: vicisitudes de un proceso**

Desde el punto de vista metodológico se trata de un estudio de casos que permite llegar a la comprensión de la complejidad y singularidad de esta realidad particular. Se trata de un abordaje fundamentalmente cualitativo que no pretende explicaciones causales, sino comprender un acontecimiento, una realidad única y compleja a la vez, incorporando la perspectiva de los actores.

El estudio se centró en los profesores como uno de los actores clave de las dinámicas de la organización en términos de grupo. Se trata de un pequeño liceo con un plantel docente heterogéneo, del cual se seleccionaron seis para el estudio de sus interacciones y sus acciones particulares en el entramado organizacional teniendo en cuenta las dimensiones comunicativas, políticas y prácticas de dichas acciones.

La observación directa aunada a entrevistas abiertas e "historias de vida" son las técnicas usadas para ello. Esto permitió identificar y comprender la relación entre la organización -con sus espacios, su dinámica particular, su relación con las intenciones de los actores- y las creencias de los profesores sobre la práctica educativa y su ejercitación concreta. Tanto la observación como las "historias de vida" se complementaron con entrevistas.

Se decidió incluir en el diseño metodológico -siempre abierto a ajustes durante el proceso- una instancia de aproximaciones exploratorias. Esto responde, por un lado, al enfoque del estudio -más próximo a la idea del *desarrollo* de un proceso que a la de un *diseño terminado* a priori-; y por otro, a la relevancia de la información que pretendía recoger para el propio proceso de la investigación.

La información obtenida -tanto en las instancias referidas a la organización, a la comunidad o a los profesores-, fue sometida a un análisis progresivo desde el propio proceso de investigación. Se trató de ir dando sentido a los datos que se fueron recogiendo en las distintas instancias de la investigación ya que creemos, como Taylor y Bogdan (1987), que *"La recolección y el análisis van de la mano"* (op. cit, 158).

Sin embargo en el proceso mismo dichas instancias parecen fusionarse ya que sus fronteras se vieron constantemente revisadas y borradas por imposición del devenir natural de los hechos.

Se tocan aspectos de la estructura y de las dinámicas del liceo -con sus rutinas y formas instituidas por los profesores-, ámbitos y estructuras de participación. También se incursiona en la historia de la propia comunidad incrustada recíprocamente en la historia personal de los primeros pobladores, donde se encuentran enraizamientos insospechados de la historia del liceo.

Memoria e identidad: "marcas" de una dinámica propia.

El liceo desde el punto de vista estrictamente edilicio no parece ser ostentoso, ni modificar demasiado el entorno que comparte con otro edificio del mismo estilo arquitectónico: una escuela primaria con la cual está unido físicamente por un patio común.

Una mirada más atenta al edificio revela paredes, espacios, rincones, etc. cargados de trabajos que parecen testimoniar una historia de construcción-reconstrucción y resignificación de dichos espacios. Existen elementos visibles que muestran una preocupación por la memoria de la institución y la identidad comunitaria.

A la entrada del liceo un cartel con el lema "Vale la pena", el cual, a la vez que anuncia al liceo -cuyo nombre adopta de la comunidad-, recibe al visitante con un *"Bienvenidos"*. En el mismo patio de entrada se ven curiosas esculturas de hierro y madera, ambientadas entre bancos de piedra. Sin embargo todo el conjunto está presidido por un vistoso tótem de madera tallado y pintado; en él aparecen en relieve letras y números, símbolos científicos y matemáticos, figuras geométricas, y en dos segmentos del mismo la sigla "LRCP" (aludiendo a su identificación como liceo rural) y el lema "vale la pena" respectivamente. Ese lema se repite también en distintos murales, carteles y hasta en los mimbres y documentos de la institución como el proyecto de centro.

Llama la atención una de las pinturas murales tanto por sus dimensiones -ocupa casi toda una larga pared lateral del liceo- como por su simbología y colorido. Ha sido pintada a varias manos, está dividido en cuatro cuadrantes donde se representan distintos aspectos de la comunidad, y cada uno fue pintado por un grupo bien definido: estudiantes, padres, profesores, comunidad.

En otras paredes laterales del edificio se ven otros trabajos de este tipo, de menor tamaño, con imágenes simbólicas y lemas que parecen celebrar la comunidad. Este año los estudiantes de cuarto año están pintando un gran mural en una de las paredes externas en el patio de atrás que imita -según lo explicó uno de sus autores, una entusiasta adolescente- el estilo constructivista de una obra de Torres García. El fondo es todo blanco y sobre él ya están esbozando las primeras figuras -entre ellas el característico mapa de América de sur con el sur hacia arriba- y los primeros colores. Como en la mayoría de los trabajos de generaciones anteriores también aparece el lema "vale la pena", esta vez caprichosamente escondido en un texto que parece jugar con las formas, los espacios y los colores del conjunto. Es necesario mirarlo detenidamente para darse cuenta de tal lema, sus letras -algunas dispuestas intencionalmente al revés- parecen pintadas con el alma juguetona del adolescente.

Colgado en la pared de entrada, junto a la puerta principal, a modo de placa recordatoria, hay un viejo disco de arado herrumbrado. El ocre oscuro del gastado disco -producto de la acción de los elementos naturales-, contrasta con una placa de bronce bien bruñido incrustada en su centro donde figura la fecha de inauguración del liceo. "*Fue nuestra primera campanilla*" -nos explicó más tarde el director- cuando llegó la electricidad compramos un timbre eléctrico, pero los gurises no querían cambiar nuestra campana de arado".

En el interior del edificio se observan nuevos elementos que revelan una preocupación por la historia del liceo, los estudiantes, los profesores y la comunidad. La sala de dirección tiene sus paredes adornadas con fotografías de las generaciones de estudiantes que han pasado por aquí, grupos de profesores y eventos con la comunidad. Año tras año se incorpora una nueva, por lo que el espacio libre de las paredes se va achicando.

En el corredor principal, donde también funciona el comedor, se exhiben trabajos de estudiantes, fotos de grupos de trabajo, de fiestas y eventos que se registran, etc. Tiene dos grandes mesas con caballetes, largos bancos de madera recostados a los lados y algunas mesas más chicas donde se exponen, como en las paredes, diversos trabajos de los estudiantes.

En uno de los dos grandes pizarrones de este corredor se ve dibujado con tiza una gran cuadrícula que contiene los nombres de los integrantes ("guardianes") de los distintos proyectos con sus respectivos coordinadores y animadores. Sobre su derecha en un espacio que ocupa un poco menos de la mitad aparece la leyenda escrita -enmarcada por un sol y el arco iris- en vistosas letras pintadas con tizas de colores: "*Llegó la hora de... elegir. Adónde vas?*". La artística convocatoria -elaborada en anchas y redondeadas letras, de variado colorido y elaboración prolija-, contrasta con la blanca cuadrícula hecha a mano alzada y cargada de nombres, cuyas numerosas correcciones y enmiendas no logran ocultar la acción del borrador y la sobreescritura dándole a esa zona del pizarrón una tonalidad blanquecina.

Por todas partes hay fotografías, carteles y manualidades elaboradas por los estudiantes que se exponen, hasta los cuadernos de actas y libros de caja de los distintos grupos ("guardianes") están en muestra -sobre una pequeña mesa en el corredor-, al alcance de quien quiera leerlos.

El tan citado lema acompaña la institución desde los años 90, cuando los liceos rurales fueron considerados un proyecto sin futuro por las autoridades de turno diciendo que "*no valen la pena*"<sup>3</sup>. En esa oportunidad la comunidad liceal vivía el comienzo de una experiencia exitosa, por lo cual decidieron bautizar su proyecto de centro con el lema: "*Vale la pena*", en claro enfrentamiento con las políticas que se implementaban en ese entonces (como la del plan extendido para algunas escuelas rurales) "Luchamos por lograr la permanencia de nuestros docentes; (...) y los logros han sido conquistas compartidas entre todos. Entre todos, acuñamos el lema de que, a pesar de las penurias, los gurises son nuestra principal recompensa. Por eso reiteramos hasta el cansancio: Señores y Señoras, nuestro liceo vale la pena"<sup>4</sup>.

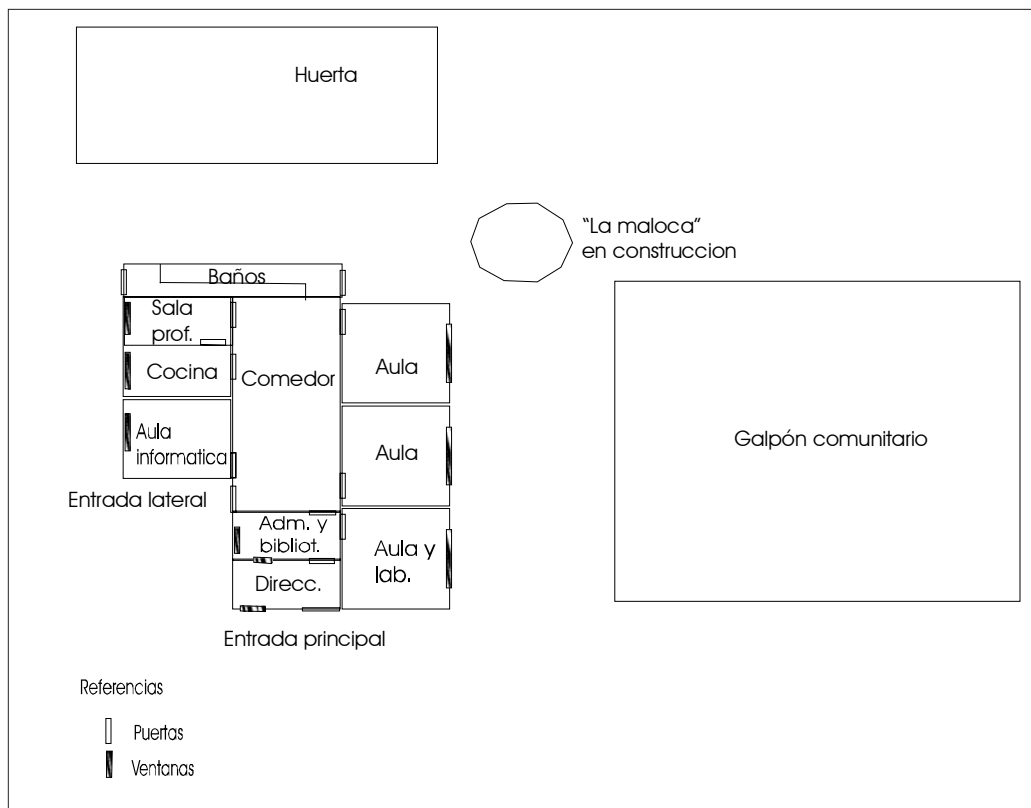


Fig. 1. Planta general del edificio liceal con la disposición aproximada de los ambientes y algunos elementos del entorno.

Todo ese conjunto parece dar cuenta de cierta construcción organizacional, de cierta "mística" liceal, de lucha y conquistas colectivas y celebrar la historia y la identidad de la institución y de la comunidad. "Somos diferentes" es una constante que aparece en los discursos de todos los actores: en el de los profesores y alumnos refiriéndose al modo de trabajar en el liceo, a su organización y especialmente al "método de los guardianes"; en el de los vecinos al compararse con otras comunidades cercanas, en su organización e integración, en la forma como se resuelven los problemas comunitarios y los vínculos entre las distintas instituciones de allí, los diversos proyectos que se promueven y desarrollan a partir de la organización local.

**Las cuestiones relacionadas con la comunidad, los proyectos productivos u otros espacios institucionales fuera del aula se resuelven evitando formalismos o disposiciones reglamentarias. Las cuestiones relacionadas con el aula, el aprendizaje, las clases, los programas parece ajustarse a la normativa o a las rutinas propias de cualquier liceo.** De esa manera la institución parece definirse básicamente con una lógica que integra la concurrencia de dos racionalidades: una relacionada con la comunidad y las relaciones interpersonales informales, otra relacionada con el sistema.



## La comunidad: historias entrelazadas

En la comunidad circundante funcionan 15 comisiones vecinales que integran distintas instituciones. Los vecinos parecen estar orgullosos de su comunidad, dicen que las cosas las resuelven ellos y no dependen de ningún "caudillo". Sin embargo reconocen la gravitación de algunos personajes de la zona como uno de los primeros vecinos, -considerado "*el alma mater de la comunidad*"-, quien tuvo un papel relevante en la creación del liceo, así como en otros logros del centro poblado.

Cuando se trata de eventos comunitarios, todo se hace sin demasiados trámites y, en general, subrayan que aquí las cosas se hacen de forma distinta. Esta relación, donde el liceo es visto como una conquista de la comunidad, hinca sus raíces en el propio proceso de desarrollo comunitario impulsado y promovido por algunos vecinos pioneros que, movidos por ideales (cristianos, cooperativistas, etc.) se vinieron a vivir en la zona y buscaron mejorar las condiciones de vida del lugar.

Las observaciones realizadas parecen indicar que la comunidad tiene un especial "peso" en ciertos aspectos del funcionamiento liceal, fundamentalmente en lo que refiere a los proyectos de integración que promueve el director. Esta percepción es más bien compartida por los profesores que viven en dicha comunidad y los fundadores del liceo, quienes asumen ciertas creencias referidas a la práctica educativa vinculada con los problemas del medio y articulada con su autopercepción de que son distintos. Ellos tienden a considerar la participación de los vecinos a través de los proyectos de producción como dulces, tejido, etc.

Un profesor fundador reconoce en la relación con la comunidad el aspecto más destacable del liceo "*... creo que el liceo como motor de la zona, funciona como un centro social donde los vecinos tienen participación*". Todo ello es corroborado por la expansión de la participación de los padres en la toma de decisiones en el liceo: desde la A.Pa.L. (Asociación de padres del liceo), órgano institucionalizado por el sistema, y desde el recientemente creado CO.LI.COM. (Consejo Liceal Comunitario), -organismo que decide las inversiones en el liceo- instituido por la organización.

Prácticamente todas las actividades sociales, culturales y algunas productivas se realizan con la participación directa o indirecta del liceo, ya sea con la concurrencia de algún representante del mismo, la utilización de parte de sus instalaciones y recursos (teléfono, etc.), o de la mera difusión de dichas actividades desde el liceo; todo esto como parte de una cultura organizacional propia.

La relación entre la comunidad y el liceo -marcada por una historia particular que los vincula- parece reflejarse hoy en una tensión entre la acción de la comunidad hacia el liceo y la del liceo hacia la comunidad; dicha tensión se resuelve en los "guardianes". Allí convergen las dos racionalidades que sustentan dichas acciones: la de las interacciones personales comunitarias y la del sistema.

El proceso fundacional del liceo está fuertemente unido al desarrollo de la comunidad y, especialmente, a los anhelos de algunos vecinos de la zona. Para éstos **la idea original era de un liceo que arraigara a los jóvenes en su comunidad y permitiera a algunos seguir estudiando**. En ese sentido se quería una formación en las tradiciones del campo, y una preparación para la producción de la zona. **Esos ideales hoy son compartidos por casi la totalidad de los profesores más antiguos en la institución y orientan el sentido del trabajo con los "guardianes"**.



Las relaciones contradictorias entre los intereses genuinos del lugar y las políticas educativas que lleva a cabo el sistema aflora en todo momento. Esta misma contradicción se la vive en la propia institución entre la actividad institucional-comunitaria de los "guardianes" y el desarrollo de los programas oficiales en las aulas. Frente al respaldo incondicional a los "guardianes" por parte de los profesores más antiguos un joven profesor entrevistado manifiesta:

*"Conceptualmente es buena la idea de los "guardianes", pero si se exagera termina perjudicando el desarrollo de los cursos. Los aprendizajes de las materias pasan a ser irrelevantes frente a una dinámica muy motivadora pero que deja poco para el aula".*

**El liceo nace en un entramado complejo de vidas, historias personales, lazos afectivos que implican a personas que, en una buena parte de sus vidas, están o estuvieron ligados directamente a la institución.** En ese sentido la creación del liceo se inscribe en un proceso de "maduración" comunitaria y de desarrollo de una comunidad que busca resolver sus problemas locales. Esa es la "**marca**" fundacional que explica gran parte de las características particulares de la institución hoy.

### **Los "guardianes": entre la comunidad y el aula**

La conformación de los "guardianes" es voluntaria tanto para estudiantes como profesores quienes eligen en qué proyecto trabajar y los coordinadores de tareas.

Los "guardianes" están organizados en pequeños proyectos que se dividen en proyectos de producción, de gestión y curriculares. Los primeros parecen tener mayor organización y alcance ya que trabajan integrados a proyectos de la comunidad. (Como ejemplos de estos proyectos se podría señalar los "guardianes de huertas y jardines" cuyo funcionamiento –además del cuidado de las flores y de la producción de hortalizas para el comedor- está ligado a la producción de hongos con fines de comercialización integrados a vecinos de la comunidad o los "guardianes de animales y mascotas" que, entre otras cosas producen miel para la comercialización; los "guardianes de biblioteca" cuyo funcionamiento está ligado a la administración del liceo y tienen a su cargo todo el funcionamiento y fomento de la biblioteca; y los "guardianes de laboratorio" o "de salones y material didáctico" cuyo funcionamiento permite apoyar el desarrollo curricular en las distintas áreas).

Según los profesores más antiguos, el funcionamiento de los distintos grupos de trabajo está decayendo. Además consideran que algunos de los nuevos profesores encuentran dificultades al trabajar en esta modalidad; *"no comprenden el trabajo con los "guardianes" -manifiesta el director- y algunos no lo respetan porque entienden que interfieren con sus clases normales..."*

Sin embargo **las actividades de los "guardianes"** -algunas articuladas con proyectos productivos mediante convenios realizados con entidades de la zona y con O.N.Gs- **conforman el aspecto central de las dinámicas de la organización liceal.**

A veces se combina el trabajo de los profesores más antiguos en la institución con el de los más jóvenes, como en la producción de hongos, por ejemplo. En ello se integra el trabajo institucional "extra-aula" -a través de algunos profesores más antiguos involucrados más decididamente con los "guardianes"-; el trabajo de la comunidad -a través de algunos vecinos interesados en producirlos-, y el trabajo "intra- aula" -a través de algunos profesores novatos quienes aprovechan la oportunidad dada para el desarrollo de sus programas en aspectos puntuales (informática con el manejo de los programas de imágenes en el computador, comunicación escrita, matemática, etc.)- aportando al proyecto en el momento de difundir y comercializar el producto.

Al parecer, **en el interior de la institución, unos encontraron en esta experiencia la posibilidad de un proyecto que genuinamente representara el nexo con la comunidad, a la vez que orientara la propuesta pedagógica hacia una formación para las actividades**

**propias del medio, pero en un marco discursivo "a tono" con las concepciones más difundidas hoy por el sistema.** Esto parece plasmarse en uno de los relatos: *"...el trato con los estudiantes es distinto, más directo.(...) Apuntamos más a "la inteligencia emocional" como dice el director. (...) Los proyectos del liceo con la comunidad son vitales ya que con ellos formamos a nuestros alumnos y contribuimos al desarrollo de la comunidad. La comunidad (...) es especial por su integración al liceo".* Otros **-ya "dentro" de ese marco discursivo- encuentran en los "guardianes" una estructura pedagógica "armada" para el desarrollo de sus proyectos curriculares de aula -en una modalidad activa y distinta- coherente con dicho marco.** Una joven profesora manifiesta en una entrevista: *"Los guardianes permiten que tú enriquezcas tu aula aprovechando para que los gurises vean los conocimientos en la práctica".*

### Los profesores: posiciones en la organización

Teniendo en cuenta las diversas ubicaciones en la organización con respecto a los "guardianes" y su vinculación con ellos, se pudo identificar entre los profesores -por simplificación necesaria de la realidad- dos posiciones fundamentales contrapuestas y una intermedia en transición: la de los educadores que crearon el modelo de los "guardianes" en el liceo, los que lo engendraron instituyendo y conservando con sus prácticas, la forma de trabajo liceal basada en ellos. A estos profesores los llamaremos "progenitores". La de los profesores novatos, que ingresaron recientemente a la institución, que no conocen con profundidad en qué consiste el trabajo con los "guardianes" y desarrollan sus prácticas buscando convivir armónicamente con aquéllas pero sin adoptarlas incondicionalmente. A estos profesores los llamaremos "cohabitantes". Y la de los profesores que tienen cierta antigüedad en la institución, conocen a fondo el trabajo con los "guardianes" y la han adoptado para sí sin ser los que la crearon. A estos profesores los llamaremos "adoptantes".

#### a) Los "progenitores"

En general se trata de profesores de mayor antigüedad en la institución, estuvieron desde el origen mismo de la misma. Son fundadores de la modalidad de trabajo que caracteriza y da identidad a la institución. Sus relatos enfatizan en las características de la comunidad circundante, su organización, la buena vecindad, su historia de conquistas (el liceo es una de ellas). Algunos viven en la zona o están vinculados a la comunidad informalmente, mediante sus relaciones de amistad o parentesco, o formalmente, mediante la integración de comisiones en la zona. De esta manera se puede decir que tienen una relación "vital" -o sea mantienen relaciones de su vida personal- con el liceo y la comunidad.

Trabajan impulsados más por una especie de "mandato vital comunitario", las cosas se hacen porque son necesarias para la comunidad o los jóvenes rurales, no porque es obligación profesional. Sus criterios implícitos son más sociales que técnicos. Una profesora contando su experiencia fundadora manifiesta: *"En esa época un grupo de personas luchaban por un ideal real: frenar el éxodo rural y dar la oportunidad de una educación secundaria al joven del campo. Sentí que todos mis ideales tenían una aplicación real y que en lo inmediato podía hacer algo real tangible y no quedar solo en la teoría o en discursos..."*

Son defensores de las formas establecidas del trabajo en el liceo y se sienten con autoridad frente a los demás en relación con eso. A su vez se sienten respaldados y valorados por la dirección, los estudiantes y los pobladores del lugar. Actúan, junto a los "adoptantes", como "anfitriones" ante los nuevos profesores, y son los encargados de explicar el funcionamiento de los "guardianes" en la primera asamblea de cada año.

Sus decisiones las toman, generalmente, respaldados en las formas establecidas históricamente de actuación en la institución -instituida por ellos mismos con sus prácticas cotidianas- y pocas veces buscan respaldos en la reglamentación oficial para la acción.

En su mayoría no tienen formación profesional inicial o la tienen incompleta, sus competencias pasan, al parecer, por el conocimiento del medio, su vocación y entrega personal, más que por la preparación técnica específica.

Todos son coordinadores y/o animadores de "guardianes", están involucrados en los proyectos de la institución, resuelven los problemas más desde la comunicación personal entre pares y desde el sentido común que desde la fundamentación teórica. "*Primero hacemos después fundamentamos*" manifiesta uno de ellos aludiendo a la necesidad establecida de ello para los registros de la institución. Son informales en sus relaciones con los estudiantes, los vecinos y con los demás profesores. Generalmente están muy bien informados de lo que ocurre en la cotidianidad del liceo y en la comunidad circundante.

Tienen sentimientos ambiguos con respecto a los profesores nuevos: por un lado valoran la juventud y actualización de conocimientos que ellos representan; por otro, ven como amenaza a su trabajo y como problema fundamental el ingreso de muchos profesores nuevos que no conocen la propuesta a fondo. Son más laxos con los horarios, subordinan las aulas al funcionamiento de los "guardianes".

Manejan un discurso técnico homogéneo -buscando integrar lo que traen los nuevos profesores-, al parecer acordado en reuniones como fundamentación de las acciones del liceo (coinciden en las fundamentaciones teóricas) y un discurso privado heterogéneo (en charlas informales se pudo constatar que difieren en sus opiniones personales y de sentido común).

#### **b) Los "cohabitantes"**

Generalmente son jóvenes, titulados en alguna de las modalidades de formación inicial (I.P.A., C.E.R.P.) Viven en la capital del departamento y viajan todos los días. Sus relatos enfatizan en las características propias de la organización del liceo, el clima de compañerismo, el espíritu de equipo, la relación con los alumnos, etc. A diferencia de los "progenitores" parecen actuar más bien orientados por una especie de "mandato del sistema", en ese sentido respaldan habitualmente sus acciones en la reglamentación vigente o intentan conocerla para actuar. Con matices, sus vinculaciones con la institución son meramente profesionales, atravesadas por decisiones cuya fundamentación busca ser estrictamente técnica. Las cosas se hacen porque es parte de la tarea, por obligación profesional. Sus criterios implícitos parecen ser más técnicos que sociales.

Algunos buscan mejorar las formas establecidas de trabajo en el liceo tratando de innovar siempre en el marco de los proyectos de los "guardianes". Actúan como aprendices en las cuestiones referidas a los "guardianes" y como "asesores" en cuestiones de planificación de proyectos y fundamentaciones teóricas. Sienten que aportan fundamentación teórica actualizada, son más "duchos" en la elaboración escrita de los proyectos desde un planteamiento netamente formal. En ese sentido establecen relaciones "simbióticas" con los "progenitores" quienes no manejan el nuevo discurso técnico que fundamenta el trabajo con proyectos de centro, pero que les aportan su experiencia y conocimiento práctico para resolver problemas en la institución y en el medio.

Sus decisiones las toman, generalmente, respaldados en la normativa o en la autorización de la dirección. Todos tienen formación profesional inicial completa, sus competencias pasan, al parecer, por el conocimiento técnico de la asignatura, del currículo oficial y de las fundamentaciones teóricas de las formas de actuación pedagógica.

Pocos son coordinadores o animadores de "guardianes", están involucrados más en sus proyectos de aula y en los proyectos de la institución que en los comunitarios. Resuelven los problemas más desde el criterio profesional, técnico y fundamentado teóricamente, que desde la comunicación personal entre pares y el sentido común.

En general son más formales en sus relaciones con los colegas, padres y en el aula con los estudiantes. La informalidad que muestran algunos parece ajustarse más a una estrategia profesional de acercamiento que a una actitud vital o propia. Generalmente no están muy informados de lo que ocurre en la cotidianidad del liceo y en la comunidad circundante. Para ello dependen de los más antiguos. En ese sentido perciben una buena participación de los padres en las cuestiones del liceo, pero les preocupa que pocos se interesen por los problemas de estudio de los alumnos en el aula.

Respetan a los profesores "progenitores", valoran la experiencia y el conocimiento práctico de éstos. Son más rígidos con los horarios, priorizan las aulas aunque reconocen valor al funcionamiento de los "guardianes". Cuando les toca, trabajan en los proyectos de "guardianes" pero desde un involucramiento formal, exclusivamente como estrategia didáctica y en relación con contenidos específicos de sus programas.

A diferencia de los "progenitores" son heterogéneos en sus fundamentaciones teóricas de lo que hacen (acuden a discursos que traen de su formación inicial, fundamentados en la didáctica crítica, las teorías cognitivas del aprendizaje, e incluso en teorías lingüísticas y de la comunicación).

### **c) Los "adoptantes"**

Son los profesores que, por sus características se los puede ubicar entre los dos anteriores. Disponen de una antigüedad relativa en la institución que les permite desempeñarse con comodidad en ella, y, además, tienen las características profesionales de los "cohabitantes" (discurso actualizado, formación técnica, etc.).

Han adoptado, en general, la modalidad de trabajo promovida por la dirección e instituida por los "progenitores".

Sus relatos no hacen énfasis especial en ninguno de los aspectos que enfatizan los "progenitores" o "cohabitantes" -lo comunitario-institucional o lo institucional-áulico-, y más bien destacan a los dos.

En general se trata de profesores que, si bien no fueron fundadores de la modalidad de trabajo que caracteriza y le da identidad a la institución, la conocen y trabajan con efectividad en ella. Sus relatos refieren tanto a las características de la comunidad circundante, su organización, etc.; como a las características propias de la organización del liceo, el clima de compañerismo, la relación con los alumnos, etc. Sin embargo parecen valorar mucho más las cuestiones institucionales.

Algunos tienen vínculos formales con la comunidad a través de las actividades que el liceo desarrolla. Son los que dominan en número el equipo de gestión, y el apoyo con que cuentan de la dirección se basa más en sus características profesionales que en los lazos de vida compartida previamente como en el caso de los "progenitores".

Trabajan impulsados más por una especie de "mandato institucional", las cosas se hacen porque son necesarias para el buen funcionamiento del proyecto y del liceo, y consecuentemente porque redundan en beneficio de los estudiantes y la comunidad. Todo lo que beneficia a los estudiantes y mejora el trabajo de los docentes es valorado. Sus criterios implícitos parecen ser más morales que técnicos o sociales.

No defienden incondicionalmente las formas establecidas del trabajo en el liceo pero se sienten cómodos con ellas e intentan mejorarlas. Como los "progenitores", se sienten respaldados y valorados por la dirección, los estudiantes y los pobladores del lugar, pero a su vez son conscientes del marco institucional que los ampara.

Sus decisiones parecen respaldarse en las formas como se resuelven las cuestiones en la institución y en la negociación con los demás, fundamentalmente con el equipo de gestión. También actúan de acuerdo con la reglamentación oficial.

En su mayoría tienen formación profesional inicial, sus competencias pasan, al parecer, tanto por el conocimiento de la institución como por su formación técnica específica.

Son informales en sus relaciones con los estudiantes y con los demás profesores. Están muy bien enterados de lo que ocurre en la cotidianidad del liceo. Algunos se interesan y se informan también de los acontecimientos de la comunidad circundante. Tienen afinidades tanto con los profesores nuevos como con los más antiguos: los primeros por sus vinculaciones dentro del sistema en otras instituciones, los segundos por su experiencia compartida en la institución.

Valoran con igual énfasis las aulas y el funcionamiento de los "guardianes". Manejan un discurso técnico heterogéneo -como los "cohabitantes"-, pero intentan ser conciliadores. Sus discursos privados también son heterogéneos. Algunos son animadores de "guardianes", participando en los proyectos de la institución. Saben conciliar la comunicación personal, el sentido común y la fundamentación teórica.

Todos -"progenitores", "cohabitantes" y "adoptantes"- parecen convencidos de que participan de una experiencia distinta a lo que comúnmente se ve en otros liceos. En el ámbito discursivo aprueban el trabajo de los "guardianes" aunque la valoración y sentido al mismo varía entre ellos de acuerdo con la visión particular que cada uno desarrolla (ver figura 1).

	VISIÓN DE LOS "GUARDIANES"
PROGENITORES	Elemento clave. Nexo con la comunidad. Formación auténticamente rural.
ADOPTANTES	Experiencia formativa institucional. "Oportunidad" de desarrollo del proyecto institucional y curricular.
COHABITANTES	Valor pedagógico relativo. Estructura "armada" para práctica innovadora. Puede interferir en el desarrollo de los cursos en el aula.

Sin embargo también representan lógicas distintas dentro de la institución: los "cohabitantes" -respaldados más bien en las disposiciones del sistema, preocupados por los programas oficiales, y el desarrollo de los cursos teóricos en el aula- parecen representar la racionalidad del sistema; los "progenitores" -respaldados fundamentalmente en su experiencia en la institución, en el sentido común y orientados a los aspectos de la comunidad, los "guardianes" y los proyectos productivos- parecen representar la racionalidad del ámbito de la vida comunitaria; los "adoptantes", sin llegar a compartir las experiencias de los "progenitores", están en condiciones, sin embargo, de conciliar cierta experiencia personal en la institución con los beneficios del sistema.

Los "adoptantes" saben aprovechar su experiencia en la institución, parecen haber aprendido sobre el sentido e importancia de esto a la vez que le han aportado elementos propios de su formación académica (fundamentalmente "aggiornando" el discurso teórico de fundamentación de estas prácticas). Parecen representar, con sus acciones y discursos, cierta racionalidad que se da en la intersección entre la lógica del sistema (que define, por tradición, el trabajo docente en relación con el aula) y la lógica del mundo de la vida en la comunidad (que lo concibe en relación con su contexto): la que concibe el trabajo docente en relación con la institución.

Estos grupos se respetan e interactúan con cordialidad aunque se sienten más cómodos en la institución los "adoptantes" en quienes se respalda mucho la dirección y cuentan con la simpatía tanto de los "progenitores" como de los "cohabitantes". Los "progenitores", quienes cuentan con una historia común con el director y con la propia institución, tienen más "sentido de pertenencia" pero no disfrutan de la comodidad de los "adoptantes" en cuanto parecen ubicarse en las antípodas de los "cohabitantes" quienes crecen en número.

La presencia de una gran cantidad de profesores "cohabitantes" genera cada vez más problemas que se intenta sobrellevar con respeto -"*... hay muchos profesores nuevos que no tiene ni idea de lo que es este proyecto... eso genera un cierto desequilibrio, este año se agudizó, hubo muchos desentendimientos... Eso sí, nunca hubo falta de respeto entre nosotros...*" -manifiesta uno de los "progenitores".

El trato cordial, sin embargo, no oculta el conflicto que representan tales posiciones; más bien funciona como un "acuerdo entre caballeros" tácito, que permite a cada uno construir su identidad, sin contradecir explícitamente al sistema. Se busca resolver los problemas "hacia adentro", sin trascender hacia fuera: las cosas se resuelven "en casa", aunque a veces es difícil ocultarlos aun defendiendo el espíritu de estas dinámicas.



Por su parte los "adoptantes", quienes se han sumado a esa historia para continuarla y cambiarla aunando "compromiso profesional" y "sentido de pertenencia", parecen coincidir con los primeros en cuanto a la importancia dada a la comunidad -por fuera de una comprensión vital, aunque sí teórica-, pero compartiendo con los "cohabitantes" su visión de lo profesional y lo institucional.

Sin embargo, año tras año son los "cohabitantes" los que crecen en número, acaparando en su conjunto cada vez más horas, aunque individualmente acumulen pocas. Concomitantemente, los "progenitores" -muchos de los cuales no tienen título habilitante- se ven desplazados y su carga horaria disminuida. Además otros se están jubilando.

La consecuencia inmediata de esto es la disminución de la presencia en el liceo de los profesores más antiguos y compenetrados con proyecto de los "guardianes", y el aumento de la presencia de nuevos profesores que no conocen el sentido de dicho proyecto por no haberlo vivido desde su génesis.

El director ve esto con preocupación ya que implica el alejamiento paulatino de los "progenitores", con quienes mantiene lazos personales y son pilares del funcionamiento y la difusión de los "guardianes":

La presencia de los profesores "adoptantes" parece equilibrar las relaciones de poder en la institución donde unos -los "progenitores"- tienen el respaldo de la comunidad y de la institución en la figura del director y otros -los "cohabitantes"- se sienten respaldados por el sistema a través de sus derechos conquistados con la reciente titulación. Los "adoptantes" parecen gozar de ambos beneficios.

	<b>Característica que más resaltan del liceo</b>	<b>Fuente de legitimidad</b>	<b>Ámbito principal de trabajo</b>
PROGENITORES	Su relación con la comunidad	La comunidad	Guardianes
ADOPTANTES	El trabajo institucional	La institución	La institución
COHABITANTES	La relación con los alumnos	El sistema	El aula

Figura 3- Los profesores según su posición en el liceo.

Algunos no parecen muy comprometidos, entre otras cosas por la baja carga horaria -vienen una vez por semana y tienen un solo grupo- y por no poder participar en las asambleas de los viernes. En esa situación no están solo los "cohabitantes" sino algunos "adoptantes" y uno de los "progenitores" que tuvo que completar horas en otro liceo.

Este liceo es el "espacio" donde se encuentran -y los encuentros no necesariamente son armoniosos- los sueños y los ideales personales y colectivos de una educación para la comunidad de pertenencia, y las determinaciones del sistema que busca ofrecer una educación secundaria rural con el fin de darle continuidad al ciclo escolar habilitando a los jóvenes rurales a continuar estudios. En ese sentido, por un lado parece encuadrarse en el marco de las aspiraciones comunitarias del desarrollo de su identidad, por otro, en las políticas educativas del Estado que buscan atender las inequidades<sup>5</sup> en relación con el medio rural buscando consolidar la unidad del sistema social.



De ese encuentro surge, a instancias de la agencia de los sujetos que allí interactúan, una cultura institucional propia, un ethos particular objetivado en las dinámicas de la organización y que constituye lo propio y distintivo del liceo.

El aspecto central de las dinámicas de la organización del liceo son los "guardianes", cuya existencia y funcionamiento parecen concretarse en la intersección entre los ideales comunitarios y los objetivos del sistema. Alrededor de ellos los profesores representan distintas posiciones a partir de su relación y concepción del valor pedagógico de esa estructura genuina de la organización.

Las dicotomías que se presentan en el interior de la organización parecen resolverse en un híbrido donde el rasgo dominante es la ambigüedad: ámbitos formales e informales que, a la vez que parecen excluirse, se complementan y refuerzan permitiendo la existencia y desarrollo de las distintas prácticas y creencias en su interior.

De esa manera "progenitores", "cohabitantes" y "adoptantes" desarrollan sus creencias y prácticas por las cuales se definen, constituyendo una cultura organizacional que les permite cambiar, modificar y modificarse en una suerte de adaptación activa al medio que constituyen y en el cual sobreviven.

La institución es producto de una historia particular nutrida por muchas historias personales; la historia institucional, se enraiza en la comunitaria y está, a su vez, ligada a las vidas de sus actores.

El liceo necesita brindar oportunidades a los jóvenes que decidan quedarse en la comunidad de acuerdo con sus demandas concretas y a los que eventualmente decidan continuar estudios en la ciudad, de acuerdo a la definición del sistema. De esta manera el aula -estructura institucionalizada por el sistema- y los "guardianes" -estructura instituida por los actores- se desarrollan dialécticamente en tal sentido. Las dos racionalidades en conflicto que representan, se actualizan en las dinámicas de la organización y sus vínculos con lo comunitario.

Sin embargo la organización, ese conjunto de relaciones esenciales entre los componentes del sistema (la institución), parece incorporar ambas racionalidades como no excluyentes, ambas parecen necesarias y posibles. Si las condiciones no permiten la posibilidad de una, se las cambia para que el sistema no se extinga.

Los "guardianes" representan ese cambio radical de las reglas de juego para que la institución, en un momento de severos cuestionamientos, pudiera sobrevivir. Las políticas educativas en su momento y la oposición inicial a las formas de acción del liceo de la propia comunidad, constituían el contexto que hacía del liceo rural una experiencia sin futuro (aunque en algunas zonas rurales se iniciaba un crecimiento en la población joven sin posibilidad de continuar estudios), un microsistema necesario pero imposible. Su desaparición era tan inminente como urgente su transformación en su defecto.

El "vale la pena" es, para este caso, a la vez la confirmación y la legitimación de la opción: transformación para sobrevivir. Los actores -impulsados por los más variados intereses- transformaron radicalmente las dinámicas de la organización y con ello las propias formas de acción del liceo.

Sin embargo para sobrevivir hay que hacerlo dentro del sistema que lo crea y da legitimidad. Fuera de él es imposible, con lo cual el cambio radical de las reglas de juego requiere el mantenimiento y desarrollo estratégico del aula y de un discurso legitimador. De esta manera los "guardianes" y las tradicionales aulas comparten un espacio conflictivo -el liceo- donde se desarrolla una dinámica que permite atender tanto a una demanda educativa específica local como a los requerimientos más generales del sistema.

En este caso se evidencia un entorno donde el liceo se desarrolla como producto de las acciones comunitarias históricamente construidas, como "el hijo mimado" de una comunidad -una comunidad "progenitora"- que madura a impulso de las necesidades y posibilidades colectivas y, a la vez, de los sueños e ideales personales. Por ser en su génesis una conquista comunitaria, recibe su energía de allí. Su origen está -como la propia maduración comunitaria- inextricablemente unido a las vidas del lugar. Pero ahora -llegado a su adultez y nutrido de la riqueza que pueden ofrecer esos sueños progenitores y otras perspectivas, sueños e intereses que se incorporan-, también el liceo ofrece energía a su entorno, parecería que intenta incidir en él buscando transformar la matriz que lo generó.

La "simbiosis" es fuerte y el "peso" de la comunidad aunado a esa "mística" de lucha y participación colectiva organizada, implantada por los fundadores del liceo -los "progenitores"- liderados por el director -un "hijo adoptivo" de la comunidad, una comunidad también "adoptante"-, parece ser el determinante más importante en el funcionamiento institucional. Dicho funcionamiento, a su vez, conforma la matriz donde se recrean las prácticas y creencias de sus profesores que definen en gran medida ese funcionamiento.

Las dinámicas particulares de la comunidad demandan un funcionamiento de la organización liceal que muchas veces contradice ciertas pautas institucionales definidas por el sistema (piénsese en nuestro exordio). Sin embargo, para la supervivencia misma de dicha organización, se atiende aquellos requerimientos relacionados con el aula cuyo funcionamiento no difiere demasiado de los demás liceos. -"el funcionamiento a nivel aula es el mismo que en todas partes, yo no le noto diferencia,-afirmaba una joven profesora entrevistada- lo que pasa que los guardianes organizan sus horas de reuniones de manera que no interfieran con las horas de clase. Además los guardianes mejoran el funcionamiento del aula porque los gurises están más motivados, y si sabés coordinar los contenidos..."

Allí parecería reeditarse uno de los problemas educativos cruciales de esta época "bisagra": la permanencia, desaparición, o evolución de esa especie llamada educador y de su nicho, la escuela. Las dos esferas que entran en conflicto aquí (el sistema y lo interpersonal) determinan ese problema.

En este caso conviven en precario equilibrio dos especies: una parecería ser la de los *profesores-educadores* (sean "progenitores", "adoptantes" o "cohabitantes", aunque se cuentan más entre los primeros): aquellos que ejercen una función educadora sin más legitimidad que su talento natural y su vocación y se definen más por esto, aunque puedan gozar de la legitimidad dada por el sistema a través de la titulación; sería una especie en extinción, pero que lucha por mantener su nicho adaptándolo y adaptándose. Otra de las especies parecería ser la de los *profesores-funcionarios* (sean "progenitores", "adoptantes" o "cohabitantes", aunque se cuentan más entre estos últimos), que si bien pueden participar de aquellas cualidades, se definen más bien por su formación académica en instituciones formales para tales fines.

La distancia entre *profesor* y *educador* es la misma que separa profesiones y vocaciones; son como plantas que crecen y florecen en un conjunto precario de situaciones que las torna posibles y necesarias. Si se destruye ese hábitat la vida no es más posible ni necesaria, se marchita y muere. A no ser que se cambien las reglas del juego y se desarrolle un hábitat donde profesionales con vocación prosperen.

Este liceo en particular se inscribe en una zona donde la producción local está siendo amenazada por la forestación, cuya acción depredadora está diezmando las especies autóctonas y sustituyéndolas por nuevas. Esto está cambiando el hábitat de las primeras. El significado que esto tiene está magistralmente analizado por Rubem Alvez (1985) lo que justifica que dejemos intactas sus palabras aquí:

*"Una vez cortada la selva virgen, todo cambia. Es muy cierto que es posible plantar eucaliptos, esa raza sinvergüenza que crece deprisa, para sustituir viejos árboles seculares que nadie vio nacer ni plantó. Para ciertos gustos, queda hasta más lindo: todos alineados, en permanente posición de sentido, preparados para el corte. Y para el lucro. Sobre todo se van los misterios, las sombras no penetradas y desconocidas, los silencios, los lugares aún no visitados. El espacio se racionaliza sobre la exigencia de la organización. Los vientos no serán más cabalgados por espíritus misteriosos, porque todos ellos sólo hablarán de cifras, financiamientos y negocios"*<sup>6</sup>. (Rubem Alvez, 1985: p. 12).

Los vientos del lucro hace mucho tiempo han llegado a la educación; ya no se habla de vocación, solamente se habla de profesión<sup>7</sup>. Los *profesores-funcionarios* de ahora, habitan un mundo donde nadie tiene rostro, ni nombre, y no hay historias a ser contadas pues no son las personas y sí las funciones lo que cuenta. Por eso pocos los recuerdan a pesar de su proximidad en el tiempo; pasan por nuestras aulas sin dejar rastros. En el mundo que habitan, la educación es algo que se ejecuta en un espacio racional.

Los *profesores-educadores*, aquellos de nuestra infancia, quienes todos recordamos su nombre y su rostro -porque los tienen así como también poseen una historia a ser contada-, a pesar de estar lejos en el tiempo, están más cerca en la memoria. Estos profesores habitan un mundo donde todos poseen un rostro, un nombre y una historia por contar; donde la educación se construye entre todos en un espacio artesanal.

El *profesor-funcionario* es alguien que cumple una *función* en un mundo dominado por el Estado y por las empresas. Es una especie de entidad administrada según su excelencia *funcional*, la cual siempre se juzga a partir de los intereses del sistema y no de los sueños de las personas. Su tarea es *enseñar* una *asignatura*<sup>8</sup> o *disciplina*, orientado más a la instrucción o a la *información* de acuerdo con los requerimientos del sistema, que a la educación<sup>9</sup>, desarrollo o construcción de la persona, de acuerdo con las necesidades humanas.

Por eso el educador es un ausente en el mundo del sistema y más bien se habla de profesor, o de funcionario docente. Tampoco las ciencias hablan mucho de él, han silenciado sobre el educador, se inclinan por hablar del *profesor*<sup>10</sup>, del *docente*<sup>11</sup>, o en el mejor de los casos, del *profesional* de la educación. De esta manera el educador parece tener el estatuto de un concepto utópico, de existencia práctica prohibida y, por esto mismo, existencia teórica imposible.

Cabría preguntarse sobre la posibilidad del educador en el mundo de hoy. ¿Qué espacio requeriría su desarrollo?, ¿Habría condiciones que hagan posible y necesaria su preparación?. ¿Cuáles serían esas condiciones?, ¿O habría que cambiar las reglas: no se trataría de formarlo y sí de que "despierte?" La necesidad del "despertar" del educador supone un cambio de reglas y un aprendizaje nuevo: tal vez los educadores no se hayan extinguido, pues no han desaparecido, viven aún latentes en la memoria<sup>12</sup> de un pasado que suele estar muy próximo. Por eso lo que se necesita es que "despierte" (más que "despertarlo"). El *profesor-educador* pertenece al mundo de la vida, previo a la racionalización de las instituciones, antes de que el sistema lo haya institucionalizado la sociedad ya los había instituido. La institucionalización lo fue borrando (o durmiendo) en favor de la fabricación en serie de los *profesores-funcionarios*.

Parecería imposible pensar el resurgimiento del educador desde el propio sistema. Pero podría "despertarse" en cada uno de los profesores que se han lanzado a la aventura de construirse colectivamente a sí mismos. A la luz de este estudio parecería que esa aventura solamente sería posible en los intersticios que el sistema deja, a menudo, en las instituciones donde los actores construyen dialécticamente las organizaciones.

En el caso que motiva este trabajo, los "guardianes" parecerían ser la reminiscencia de ese espacio artesanal que se construye entre todos (docentes, alumnos, vecinos). Esto parece ser posible solamente con entrega personal pues de eso se trata, de personas, de singularidades en construcción y autoconstrucción.

Pero también, en ese mismo caso, el aula parecería ser la presencia de ese espacio racionalizado definido por el sistema, hábitat de esos *profesores-funcionarios* sin rostro -porque para el sistema todos son iguales, como aquellos eucaliptos alineados para el corte- y que, por eso mismo, pueden ser gestionados y sustituidos. En este sentido el liceo resultaría -en su conjunto- un espacio nuevo que integra esa ambigüedad, hábitat donde todos pueden adaptarse activamente adaptándolo. De esa manera "progenitores", "adoptantes" y "cohabitantes" prosperan a su modo y evolucionan en las relaciones "simbióticas" que se instauran, donde todos se benefician de algún modo con el aporte de los demás, en esa cultura compartida de lo exitoso y lo novedoso que todos buscan instituir. Son muchas las señales que conducirían a esa conclusión: los "progenitores" quieren manejar el discurso técnico con la misma fluidez que los "cohabitantes" como forma de legitimar y mejorar sus prácticas; ya piensan en la posibilidad de ir del aula a la comunidad y no solamente de la comunidad al aula (la introducción de nuevos cultivos y hábitos alimenticios en el medio a partir de lo que trabajan en el aula y las charlas a la comunidad es un ejemplo de ello). Otros intentan incorporarse al uso de los soportes tecnológicos con la ayuda de los "cohabitantes". Como dijo una profesora con experiencia en la institución: *"Hay un clima de respeto y compañerismo que es muy positivo para todos. En estos dos últimos años se han integrado compañeros nuevos que han dado su aporte con sus conocimientos actualizados. Ellos aportan lo nuevo y nosotros nuestra experiencia, creo que así las cosas pueden funcionar mejor"*.

Tal vez los "adoptantes" ocupen hoy la posición más adecuada en el momento histórico de la institución; ya son parte de ella y mantienen cierta "distancia" tanto del sistema como de la comunidad con la cual igualmente mantienen lazos sólidos. Esto les permite gozar de cierta autonomía, evitando ser "gestionados" por aquél y "absorbidos" por ésta.

Algunos "cohabitantes", por su parte, intentan coordinar contenidos de sus clases con el trabajo de los "guardianes", lamentando el poco tiempo de que disponen, y quieren aprender -aunque también modificar- esa "metodología" particular, como aquél que logró la creación de un nuevo grupo de "guardianes", no vinculado tanto a lo que el medio ofrece sino a la tecnología

y la informática que se puede ofrecer al medio desde la institución. Algunos vuelven o piensan volver al liceo al año siguiente. Han comenzado a entablar lazos con la comunidad a través de sus alumnos, de las charlas informales con los vecinos propiciadas por la necesidad de amenizar las largas horas de espera por el ómnibus, y de los rutinarios viajes desde y hacia la ciudad compartiendo el mismo transporte. Empiezan a sentirse muy cómodos en un ambiente que consideran "familiar" -a pesar que toman pocas horas en el liceo y que el trabajo resulte exigente- y vuelven como si respondieran al llamado de una fuerza interior inexplicable; tal vez estén en busca de su rostro, son los "adoptantes" de mañana y, quien sabe, los "progenitores" de algo nuevo más adelante.

Todos muestran señales de cambio, de aprendizajes; en este caso particular, con esas condiciones, mientras haya espacios para ello, estas personas volverán a poseer un rostro, un nombre y una historia a ser contada. ¿Sería el sustrato que haría necesario y posible la emergencia (¿resurgimiento?) de ese *profesor-educador* nuevo, capaz de construir con los otros ese espacio de aprendizajes?

La racionalización le ha quitado la palabra<sup>13</sup> a los *profesores-educadores*. Les ha hecho creer que ya está todo dicho, o que no tienen más que decir, callando las voces auténticas de los sujetos quienes, para sobrevivir en ese espacio racionalizado, repiten la voz inauténtica del sistema. El educador debería recuperar su voz y arriesgar todo en la confianza de que la palabra tiene un poder creador; de lo contrario le restaría entonces como única opción el silencio. De esto dependería su sueño y su despertar.

### Bibliografía y notas

- Alvez, R. 1985. ***Conversas com quem gosta de ensinar***. San Paulo: Cortez. Autores Asociados.
- Berger, P.; Luckmann, T. 1995. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Butelman, I. (comp.) 1996. **Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación**. Buenos Aires: Paidós.
- Clark, C.; Peterson, P. 1990. **Procesos de pensamiento de los docentes**. En: WITTROCK, M. **La investigación de la enseñanza III**. Barcelona: Paidós-MEC. pp. 444 - 531.
- Enriquez, E. 1997. **A organização em análise**. Petrópolis: Vozes.
- Feldman, D. 1993. **¿Qué prácticas, qué teorías? Algunas precisiones conceptuales para el estudio de la "práctica docente"**. En: Revista Argentina de Educación 20(11): pp.26 – 38, 1993.
- Fernández, L. M. 1998. **El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales**. Buenos Aires: Paidós.
- Ibañez, J. 1994. **El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden**. Madrid: Siglo XXI.
- Liston, D. P.; Zeichner, K. M. 1993. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata.
- Magrassi, G. ; ROCCA, M. 1980. **La "historia de vida"**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina S.A.
- Marcelo, C. 1987. **El pensamiento del profesor**. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Santos Guerra, M. A. 1997. **La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas**. Málaga: Ediciones Aljibe.

Shavelson, R.; Stern, P. 1989. **Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta**. En: GIMENO SACRISTÁN, J. ; PÉREZ GÓMEZ, A. **La enseñanza: su teoría y su práctica** Madrid: Akal/Universitaria. pp. 372 - 419.

Soler Roca, M. 1990. **Educación y vida rural en América Latina**. Montevideo: IteM.

Stake, R. E. 1999. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata.

Taylor, S. J.; Bogdan, R. 1987. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós.

Wittrock, M. 1989. **La investigación en la enseñanza**. Barcelona: Paidós.

<sup>1</sup> Efectivamente, en la cultura cristiana de los scouts, pasar de una organización de "guardas" o "vigilantes" a una de "guardianes" significó un cambio ideológico sustantivo que tiene que ver con una organización donde la participación y responsabilidades de los distintos grupos son mayores en ésta última.

<sup>2</sup> "...el propio Freud siempre trató de encontrar detrás del fantasma, lo que él denominó la roca del acontecimiento. Por eso enuncia en Tótem y Tabú, la hipótesis según la cual, en el origen, existía una «horda primitiva» sometida a un gran macho, que se reservaba el derecho a la posesión sexual de las mujeres. Los hijos desposeídos un día se habrían rebelado y matado al padre. En la secuencia, tomados por remordimientos, ellos habrían idealizado aquel ser y lo habrían convertido en tótem, en ancestro, en un Dios fiador de la comunidad y del amor mutuo..." (Enriquez, 1997, p. 18).

<sup>3</sup> Expresiones de este tipo fueron recogidas oportunamente en algunas entrevistas radiales.

<sup>4</sup> Discurso de inauguración pronunciado por el director en octubre de 2000, y que figura en la Introducción del libro homónimo editado ese mismo año. El subrayado es mío.

<sup>5</sup> Uno de los objetivos de la actual reforma es precisamente la consolidación de la equidad social.

<sup>6</sup> Esta cita está tomada del portugués, la traducción es mía.

<sup>7</sup> Baste ver toda la producción teórica en educación de estos últimos años, gran parte de ella está preocupada por la cuestión de la profesión docente.

<sup>8</sup> Asignatura tiene que ver con signos que a su vez deriva de *sigillum*: marca o sello. Ibáñez (1994) analiza esto indicando que mediante la enseñanza de una asignatura se marca con sigilo a los alumnos para asignarles una tarea social productiva y no se den cuenta de que están marcados. Enseñar viene de "in" + "signare". Es señalar en su doble sentido: referencial (señalar hacia aquello que se enseña) y gramatical (señalar o grabar en el mismo enseñado una señal, marcarlo como significante, lo mismo que *engramar*).

<sup>9</sup> Aquí es importante recordar aquella consabida etimología doble del término: en sentido de "ex-ducere" (extraer, hacer salir lo que se tiene en potencialidad), y de "educare" (nutrir, cuidar para que se desarrolle).

<sup>10</sup> Profesar: del latín *profitêri*, declarar una fe o doctrina. El *profesor* es el que declara a los demás repitiendo, es la misma raíz de *profesión* y *profesional* que alude a esto en términos de actividad remunerativa.

<sup>11</sup> Según Ibáñez (1994) docente viene de *doceô*: hacer aprender haciendo repetir, comparte la misma raíz de *dócil*, *dúctil* que refieren a la capacidad de soportar cualquier torcedura o deformación y "*docto*" que refiere al que repite lo que le asignaron.



<sup>12</sup> La pérdida de la memoria es un evento esclavizador: en la novela histórica “Raíces”, Kunta Kinte fue vendido a un nuevo dueño que le dio un nombre; esto no es accidental, el primer acto de dominio exige que el dominado olvide su nombre, pierda la memoria de su pasado, no recuerde su dignidad y acepte el nombre que el señor le impone. En fin, desde Platón a Freud el evento liberador exige que seamos capaces de dar nombre a nuestro pasado, algunos autores refieren a la memoria como una experiencia transfiguradora y revolucionaria. Marcuse ha llegado a decir que ella tiene una función subversiva.

<sup>13</sup> La palabra crea. Recordemos que el proceso de socialización comienza en los niños con las palabras. Pero no se trata de cualquier palabra, sino de aquellas que parten de la relación con los *otros significantes* (Berger y Luckmann, 1995), o sea, palabras auténticas de aquellos que tienen con los niños un destino común. En ese sentido el *otro signifiante* debe tener un nombre, un rostro reconocible por los niños y una historia en común con ellos de cuya relación surgen las palabras “eficaces” para dicho proceso.

*\*Master en Educación, Universidad ORT. Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Uruguay. Maestro. Docente, Cursos de Teoría de la Educación e Investigación Educativa Aplicada, Centro Regional de Profesores del Norte.*



---

## ¿Qué información sobre los alumnos consideran relevante los docentes y qué implicación tiene sobre sus prácticas?

Mag. Claudia Cabrera\*

"Quienes trabajamos en el campo de la educación no somos ni cajeros de banco con escaso poder de decisión, ni obreros de una línea de montaje cuyas acciones son en gran medida repetitivas; cada niño al que enseñamos es maravillosamente único y nos exige utilizar la más exquisita de las facultades humanas, la capacidad de formarnos juicios en ausencia de reglas".

(Eisner, 2002; 10)

### **Abstract**

*Secondary school teachers receive a great amount of information from their students, but only part of it is considered for decision making. The processes of information circulation imply selection and processing, according to prescriptions from "practical knowledge". Those teachers considered by their colleagues as leaders show greater capacity to make sense from the available information. Student identification is improved when fluid canals of communication exist, as well as with multiple information sources and spaces that allow exchanges between teachers. Work teams and their working have an influence on the theoretical constructions that each teacher elaborates. These theories include, at the same time, opinions and expectations; teachers make decisions on this basis.*

### **Resumen**

Los profesores de enseñanza media reciben gran cantidad de información sobre sus alumnos, pero solo una parte de la misma es considerada a los efectos de la toma de decisiones. Los procesos que involucran la circulación de información traen consigo una selección y transformación de ésta, en concordancia con lo indicado por la "sabiduría práctica". Los docentes denominados líderes, especialmente valorados por sus colegas, manifiestan mayor capacidad de dar sentido a la información disponible. La identificación de los alumnos se ve favorecida cuando existen canales de comunicación fluidos, así como múltiples fuentes de información y espacios que permiten el intercambio entre los docentes. Los equipos de trabajo y su funcionamiento influyen sobre la construcción de teorías que elabora cada docente. Esas teorías incluyen a su vez opiniones y expectativas, y es sobre esta base que los docentes toman decisiones.

### **1. Introducción**

El presente artículo se basa en la investigación llevada a cabo en un centro de enseñanza media de la ciudad de Florida (Uruguay), entre mayo y noviembre del año 2004, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad ORT. Si bien el estudio finaliza con la presentación del informe de tesis en abril de 2005, es posible que sea retomado en instancias futuras, ya que aporta varias líneas sobre las que sería relevante profundizar.

Se comienza la investigación con la pregunta: ¿Qué información manejan los docentes acerca de los alumnos y cómo la utilizan en sus prácticas? Si bien se obtuvieron algunas respuestas la realidad permite que se formulen nuevas preguntas. Aún así fue posible llegar a algunas explicaciones tentativas.

La inquietud sobre el tema surge al identificar algunos de los problemas que enfrentan los docentes cuando pretenden tener acceso a información sobre sus alumnos. Los liceos implementan algunas estrategias para recabar datos, pero frecuentemente los docentes no tienen acceso a éstos, o no disponen del tiempo suficiente para realizar un análisis pormenorizado de la información de cada alumno. Muchas veces las bases de datos se convierten en un conjunto demasiado amplio, como para que los docentes puedan manejarlo de forma práctica, quedando archivados "en cajones", sin que logren satisfacer los fines para los que fueron recabados.

En el contexto de la enseñanza media en el Uruguay (excesiva carga horaria de docencia directa, grupos superpoblados, y tiempos escasos), se torna vital optimizar el manejo de dicha información. De ahí la importancia del presente estudio ya que pretende dilucidar cómo la información de los alumnos aporta a la formación de teoría, dado que la misma es una de las fuentes de conocimiento que usan los docentes para formar sus opiniones y expectativas, a partir de las que toman decisiones.

Resulta imprescindible que los docentes conozcan a sus alumnos, pero: ¿cuánto deben conocer para ser capaces de emitir juicios?; ¿es posible evaluar a alguien que no se conoce, o planificar estrategias que apunten a potenciar aprendizajes? El conocimiento de los alumnos constituye un deber moral para los docentes que pretenden ejercer responsablemente su profesión.

Del total de información acerca del alumno, sólo una parte llega a la institución educativa. A su vez estos datos que llegan a todo el equipo pedagógico, sólo una parte sería manejada por el docente. Los procesos que involucran la circulación de información, traen consigo una selección y transformación de la misma por parte de los sujetos. Los docentes no usan directamente la información de los alumnos, sino que lo hacen a través de las interpretaciones que realizan de ésta.

La población objetivo de la investigación incluye a los docentes de un liceo público del interior del país, situado en la capital del departamento de Florida. Los niveles educativos que atiende dicha institución corresponden al Ciclo Básico<sup>1</sup>. El plan de estudios en el que se trabaja es el del año 1996 que constituye una innovación que se ha extendido gradualmente.

A continuación se presenta una breve reseña de las líneas teóricas que orientan el trabajo. Luego se intenta una aproximación a la realidad desde las características de quienes son sus protagonistas. El siguiente punto procura ahondar en las particularidades de la comunicación que se lleva a cabo en el centro, para luego referirse a lo medular de la investigación: "Saber quiénes son, para pensar en cómo educarlos". Es en este punto que se puede identificar dos grandes partes, por un lado todo lo relativo al acceso a la información y por otro la aplicación de la misma en el contexto educativo. En este último aspecto se incluye el manejo de la información y su incidencia en las prácticas. Finalmente se presentan las conclusiones a las que se arribó.

## 2. Líneas teóricas que orientan el trabajo

### 2.1 La importancia de conocer a los alumnos, es enfatizada por varios autores como un aspecto insoslayable si se hace referencia al acto de enseñar.

Jackson (2002) plantea la importancia de tener en cuenta a las personas a quienes se enseña. Se cuestiona además sobre ¿cuándo resulta apropiado y necesario que los docentes sean sensibles a las características de los alumnos y cuándo no? A lo que responde que "siempre y nunca" deben descartarse como respuesta. La investigación realizada pretende desde un enfoque cualitativo, comprender los matices que es posible encontrar entre ambos. Por un lado el docente necesita información que le permita planificar de acuerdo al contexto, pero también es verdad que existe un punto más allá del cual, un conocimiento más profundo no ayuda ya al profesor.

La escuela que necesitamos deberá tomar en serio la idea de que la firma personal del alumno, su modo distintivo de aprender y crear, es algo que debe preservarse y desarrollarse (Eisner, 2002 pág. 11). Por ello es preciso considerar las individualidades si se quiere educar en la diversidad. La buena enseñanza se basa en la sensibilidad y la imaginación, aprovecha el afecto, todas estas características demandan un docente preocupado por conocer a quienes enseña.

### 2.2 Los estudios sobre "el pensamiento del profesor", constituyen uno de los principales aportes teóricos necesarios al querer estudiar una realidad tan compleja.

Marcelo (1987) sostiene que los procesos de pensamiento de los profesores hacen referencia a un contexto psicológico, que refiere a las creencias, teorías implícitas, valores, y a un contexto ecológico, vinculado a recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas. El procesamiento de información por parte del profesor está determinado por antecedentes internos y antecedentes externos que van a influir sobre las expectativas, percepciones y juicios, con consecuencias directas en la enseñanza. Antes, durante y después de la intervención didáctica el profesor juzga y valora.

El pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes, constituyen una parte importante del contexto psicológico de la enseñanza y es en este contexto que los profesores enseñan y los alumnos aprenden (Wittrock, 1990). La información sobre los alumnos incidirá sobre las decisiones que tomen los docentes tanto en la instancia de planificación como cuando se lleve a cabo la instrucción. Gimeno y Pérez (1989) citan un amplio número de investigaciones que muestran que los docentes toman en consideración la información sobre sus estudiantes.

Dentro de los estudios sobre el pensamiento del profesor es posible diferenciar aquellos estudios que refieren a la toma de decisiones y los que refieren al procesamiento de la información.

El enfoque referido a la toma de decisiones concibe al profesor como alguien que constantemente está valorando situaciones, procesando información, tomando resoluciones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones y observando sus efectos en los alumnos.

Al igual que en el procesamiento de la información, tanto la situación, como las creencias, teorías implícitas, deben ser tomados en cuenta al analizar el proceso de toma de decisiones que efectúan los docentes. Dada la complementariedad de los enfoques, tanto el que refiere a la toma de decisiones como al del procesamiento de la información, es preciso considerar ambos como dos aspectos distintos de la misma realidad.

Las teorías implícitas de los profesores cobran un interés particular. Las teorías que estructuran los pensamientos y las prácticas de los docentes son producto de la construcción social que implica la educación. La investigación realizada por Marrero (citado por Rodrigo, 1993), aporta reflexiones interesantes sobre las áreas en que se ha indagado. Según Marrero las teorías implícitas que el profesorado elabora a partir de la influencia cultural que recibe durante su formación y su desempeño profesional, influyen en el modo en que planifica y dirige la enseñanza.

Otro enfoque que no debe estar ausente es el que tiene que ver con la intuición, directamente relacionada con la "sabiduría práctica". El desarrollo profesional implica la interacción dinámica y cambiante entre las diversas formas de conocer, y la intuición se centra en un "modo de saber" entre los que se incluye el conocimiento, pero abarca también a los sentimientos y las corazonadas. Comprender cómo se complementan y equilibran la intuición y el intelecto, la razón y la reflexión constituye un desafío para quienes quieran diseñar un modelo actualizado del aprendizaje adulto. El procesamiento intuitivo de la información es un rasgo característico de los expertos<sup>2</sup>.

La intuición será útil en tanto se la considere como una hipótesis y no como una verdad revelada. El "conocimiento en la acción", está conformado por dos tipos de pensamiento que los docentes pueden usar en práctica: por un lado el intuitivo fundamentado en conocimientos tácitos y por otro el analítico fundamentado en conocimientos más explícitos. El apelar más a uno u otro tipo de pensamiento marca una de las diferencias entre los novatos y los expertos.

### **2.3 No sólo interesan las teorías que construyen los docentes a partir de lo que conocen de sus alumnos, sino también sus prácticas.**

Analizar el enfoque que plantea Carr (1995) sobre el término "teoría" resulta significativo dado que precisamente la teoría de los docentes, sobre qué hacer con la información acerca de los alumnos, es uno de nuestros principales intereses en esta investigación.

Para poder entender la práctica es preciso pensarla como algo construido en los planos social, histórico y político, que solo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. Es decir que la práctica no es un mero "hacer". Pero su sentido y significación no se remiten a los sujetos que la llevan a cabo, en este caso los docentes, sino, que pueden ser comprendidos por otros, tanto los alumnos en situación de aula, como desde la perspectiva de los investigadores.

### **2.4 Los docentes estudiados forman parte de institución, por lo que este aspecto no puede permanecer ausente.**

Jackson (1975), plantea que es el profesor quien puede suavizar el impacto de la institución impersonal, por ejemplo al no ser completamente metódico y racional en sus relaciones con los alumnos. Puede ayudar al alumno a conservar su sentido de identidad personal, respondiendo ante él como persona y no sólo como un nombre más en la lista. Una de las formas posibles de proteger a los alumnos del anonimato y soledad propios de la vida institucionalizada, es que los profesores lleguen a conocerlos y que ellos le conozcan.

### 3. Aspectos metodológicos

El método de estudio utilizado es el de "estudio de caso"<sup>3</sup>, ya que interesa el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, y la interpretación.

Es la propia experiencia, la principal fuente de conocimiento utilizada, para tratar de acercarse al estudio, análisis y conocimiento de la realidad.

Se llevó a cabo una observación intensiva, no participante, en contacto directo con los diferentes actores. La unidad estudiada es el conjunto de docentes que se desempeñan en el Liceo N° 3 de Florida<sup>4</sup>, a cargo del nivel de tercer año. La elección de ese nivel, está íntimamente relacionada con que se encuentran en éste, los alumnos con mayor permanencia en la institución. Esto último es relevante dado que se intenta estudiar -entre otros aspectos-, la circulación de información dentro de la institución.

#### 3.1 Técnicas

##### **Análisis de documentos**

- Registros que contienen información de los alumnos.
- Actas de coordinación.
- Cuadernos de comunicación.
- Registros fotográficos.

##### **Integrantes del equipo pedagógico que realizan docencia indirecta**

- Entrevistas a adscriptas.
- Entrevistas al equipo de dirección.

##### **Profesores que ejercen docencia directa**

- Observación de las reuniones de coordinación.
- Cuestionario (aplicado a todos los docentes del nivel estudiado)
- Grupo focalizado (Se llevó a cabo durante una reunión de coordinación).
- Entrevistas: se seleccionaron cuatro docentes, a los que se les realizó en promedio tres entrevistas cortas y una entrevista en profundidad. La selección de dichos docentes, se hizo teniendo en cuenta la información obtenida en las observaciones realizadas hasta ese momento, y además las sugerencias realizadas por las adscriptas, quienes actuaron como informantes calificados.
- Observaciones de clase (se observaron tres clases de cada docente seleccionado, logrando un total de 12 instancias de observación).

##### **Funcionarios no docentes**

Se realizaron entrevistas a la secretaria de la institución para obtener datos tales como número de horas por docente, años de antigüedad, entre otros. El contar con estos datos permitió utilizar el tiempo con los docentes para cuestiones directamente relacionadas con los intereses del trabajo.

### 4. Aproximación a los protagonistas

#### 4.1 Equipo pedagógico (EP):

Se incluye dentro de este grupo a todos aquellos actores vinculados con la docencia directa e indirecta (docentes, adscriptas, e integrantes del equipo de dirección).

**Profesores (P):** Dentro del plantel docente a cargo del nivel de tercer año, es posible identificar algunos roles bien definidos, cuyo análisis aporta luz al tema de investigación:

- Profesores "nuevos": estarían comprendidos en este grupo aquellos docentes que recién se incorporan a la institución.
- Profesores líderes: se construyó esta categoría basándose en las opiniones de adscriptos, integrantes del equipo de dirección y las observaciones realizadas. Algunas de las características tomadas en cuenta para considerar que un docente es líder:

- Corresponde a docentes que poseen características personales como por ejemplo muy buenas habilidades comunicativas.
- Presentan varios años de experiencia tanto en la profesión docente como trabajando en la institución.
- Demuestran una constante iniciativa de realizar propuestas; cabe destacar, además, que constituye un actor cuya voz es muy escuchada tanto por sus compañeros como por adscriptos y equipo de dirección.
- Intervienen constantemente junto con los integrantes del equipo de dirección en la organización de las reuniones de coordinación.
- Remarcan la necesidad de constituirse como "un equipo" frente a los alumnos.
- Manifiestan tener comunicaciones fluidas con todos los actores y en especial con los estudiantes. Son concedores de los canales de comunicación de la institución y logran un buen aprovechamiento de los mismos.
- Son una de las principales figuras en el proceso de integración de los docentes nuevos.

**Adscriptas (A): El liceo tiene cinco adscriptas, cuyas funciones son múltiples. El aspecto fundamental de su rol es el de constituirse como mediador entre los diferentes actores de la institución.**

Equipo de dirección (**ED**): El equipo de dirección se encuentra constituido por una directora, una sub directora y dos profesores de apoyo a la dirección.

## 4.2 Alumnos

¿Qué características presentan los alumnos de tercer año del liceo?

Desde el Proyecto de Centro se adelantan algunas de las características del alumnado que asiste a la institución tales como su procedencia de un contexto social deprivado. Se explicita además que los alumnos manifiestan en la institución las diversas problemáticas que afectan sus núcleos familiares en lo económico, social, laboral y cultural.

Los integrantes del equipo pedagógico desde sus relatos resaltan como características principales lo creativos y afectuosos que son los alumnos.

## 5. Un liceo "dialogado"

Es ésta una característica que los integrantes de la institución se atribuyen, y que nos permite adentrarnos en las particularidades de la comunicación, para analizar cuáles son las fuentes y los canales por los que circula la información de los alumnos hasta llegar al docente.

### 5.1 Facilitadores de la comunicación

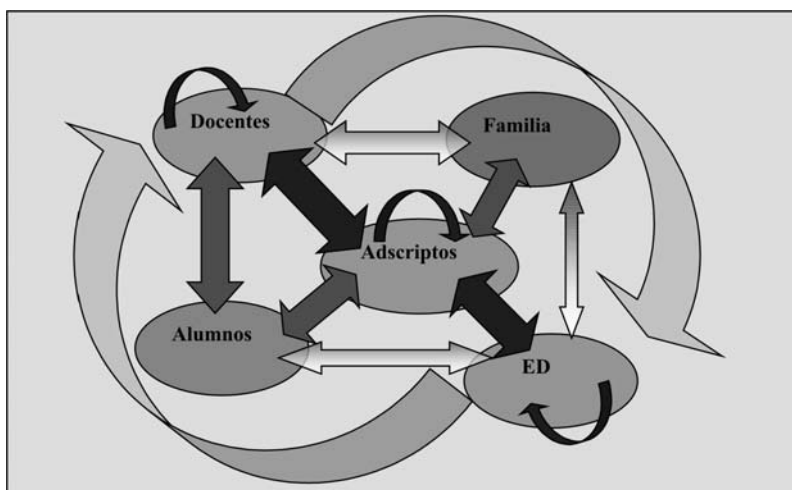
La comunicación en la institución estudiada de acuerdo a sus actores estaría facilitada por:

- Algunas de las características del plan '96 como innovación:
- Frecuencia de las asignaturas<sup>5</sup>.
- Espacio de coordinación (espacio remunerado de encuentro de los docentes, llevado a cabo durante dos horas una vez a la semana).
- La característica de ser un "liceo chico"<sup>6</sup>, haciendo referencia al número de alumnos con los que cuenta en relación con otras instituciones de la ciudad.
- El liceo tendría una tradición en lo que sus actores llaman "liceo dialogado". Persiste a lo largo de los años, desde su fundación, la característica de propiciar el diálogo y la escucha entre todos los integrantes de la comunidad educativa<sup>7</sup>.
- Confianza entre los integrantes del equipo pedagógico.
- La permanencia de algunos actores en el cargo.



## 5.2 Fluir de la información

La figura que se presenta a continuación intenta representar de forma gráfica algunas de las múltiples interacciones que tienen lugar en la institución. Los adscriptos ocupan un lugar central en los vínculos ya que el actuar de nexo constituye uno de los pilares de su perfil.



### 5.2.1 Comunicación entre los integrantes del Equipo Pedagógico (EP)

Algunos de los canales de comunicación utilizados por los integrantes del equipo pedagógico, en el que se incluyen docentes, adscriptos, e integrantes del equipo de dirección, tienen la característica de ser orales, es decir que no cuentan con registro. Otros corresponden -en tanto- a algún tipo de registro ya sean documentos escritos, fotos, entre otros. En el espacio de la coordinación se pueden distinguir ambos tipos de comunicación.

¿En qué medida se prioriza uno u otro tipo de comunicación? A partir del análisis de los datos es posible afirmar que los docentes priorizan la comunicación oral con adscriptos y equipo de dirección.

Pero ¿qué razones podrían existir para ello? Una de esas razones es la escasa disponibilidad de tiempo de los docentes, tanto para realizar los registros como para luego leerlos. La comunicación oral está relacionada además con la construcción de los vínculos y con la constitución como equipo. La desventaja que trae tal priorización está vinculada, por un lado a la distorsión o "ruido" que puede generarse, y por otro, a que si ingresa un docente una vez comenzado el año lectivo, hay un importante cúmulo de información a la que accederá, pero le llevará un tiempo, que sería menor, si sólo tuviera que realizar una lectura de documentos.

Otro aspecto a destacar es que adscriptos y equipo de dirección actúan como mediadores entre los registros y los docentes.

### 5.2.2 Comunicación entre los integrantes del E P y la Familia

El vínculo con los padres, y para tomarlo de forma más genérica con la familia, se establece por parte de todo el equipo pedagógico, pero el adscripto cobra un rol primordial en dicha comunicación.

### 5.2.3 Comunicación entre los integrantes del E P y los Alumnos

La comunicación con los alumnos puede pensarse en al menos dos planos: el individual y el grupal.

Una vez más tenemos que mencionar al adscripto como mediador en la comunicación de los alumnos con los docentes y con el equipo de dirección. Se trata de una figura que escucha, habla y negocia con los alumnos. Los momentos en los cuales se lleva a cabo el contacto con los adscriptos son múltiples, pero todos los adscriptos coinciden en que los recreos son una fuente fundamental de comunicación.

Existen además otras formas de comunicación que trascienden lo verbal y tienen que ver con la observación de gestos y actitudes. Este cúmulo de información aporta a quienes desde su saber práctico son capaces de decodificar demandas, sentimientos y otras múltiples manifestaciones.

## 6. Saber quiénes son, para pensar en cómo educarlos

Los profesores son parte de un equipo que incluye a otros profesionales, cada uno de los cuales se sitúa frente a la información de los alumnos desde un lugar diferente, de acuerdo con su rol y a su historia personal. Todas aquellas instancias que favorezcan una aproximación del docente a la realidad del alumno, propician un mejor conocimiento de la persona a la que pretende educar.

Se procura indagar sobre si existe algún orden de prioridad para identificar a los alumnos, y los grupos. También interesan los tiempos en los que se lleva a cabo el proceso de identificación, y los aspectos considerados para ello.

Resulta imposible establecer un esquema sintético sobre cuál es la mínima información que debe tener el docente, cuándo debe adquirirla y de quiénes, si de cada alumno, de sub grupos, o del grupo en su conjunto. La realidad muestra que existe un complejo entramado de relaciones entre las diferentes variables, de modo que en algunos momentos resulta imprescindible el manejo de información por parte de determinado docente sobre un alumno en particular, pudiendo ser irrelevante para otro integrante del equipo pedagógico. Por lo tanto no sólo depende del docente y sus características, sino también del momento, situación, alumno, o grupo del que se trate, por mencionar algunas de las múltiples variables que entrarían en juego.

El docente realiza interpretaciones de lo que percibe del estudiante en su clase. Cada alumno manifiesta diversos comportamientos, cada uno de los cuales podría ser comparado con una pieza de un rompecabezas. El docente procurará visualizar cuáles son las diferentes piezas e intentará armar el rompecabezas. La complejidad es aún mayor, cuando pensamos que cada alumno, a su vez, forma parte de otras figuras más grandes, los grupos.

La información de los alumnos es utilizada para formarse opiniones y expectativas, a partir de lo cual se intenta responder algunas cuestiones como: ¿es posible cambiar de opinión?, ¿se modifican las expectativas?, ¿qué se hace frente a informaciones contradictorias? Finalmente es preciso abordar el complejo tema de la toma de decisiones, para las que cobrarán importancia las discusiones y reflexiones colectivas, los espacios, lugares, y permisos, con los que se cuenta para pensar con otros. ¿Qué lugar tiene la información de los alumnos en toda esta trama?

El trabajo en equipo es clave para la calidad de la comunicación llevada a cabo en el centro. Comprender algunas cosas sobre ese equipo resulta útil para entender mejor cómo circula la información y la incidencia que tiene sobre las decisiones que toman los docentes.

### 6.1 ¿Cómo los integrantes del EP acceden a la información sobre los alumnos?

Este punto se encuentra íntimamente relacionado con los canales de comunicación. Las formas de acceder a la información son casi infinitas. Pueden presentarse en por lo menos dos modalidades: la oral y la escrita, sin olvidar la importancia que tienen aquellos aspectos referidos a la sola observación de hechos, comportamientos y actitudes.

Algunas de las fuentes a las que hacen referencia los actores:

- Pertenencia al medio: la gran mayoría de los docentes viven en la ciudad donde se ubica el liceo, ello significa que algunos datos provengan del entorno.
- Conocimiento previo del alumnado (en la institución).
- Preguntando y escuchando, ya sea a los mismos alumnos o a compañeros que aporten información de otros, es decir a través del diálogo.
- Los docentes de otros años suelen aportar datos sobre todo de aquellos alumnos más destacados, ya sea por su buen rendimiento o por tratarse de un alumno con problemas de algún tipo.
- La coordinación constituye una de las principales fuentes de información de los docentes.
- En el intercambio con los adscriptos, ya sea preguntando o a través de comentarios. Esta sería, según los docentes, una de las fuentes más relevantes.
- A partir de la observación de los alumnos tanto en el aula como en los recreos.
- Las reuniones de profesores.
- El diálogo con los padres.
- Ficha sociofamiliar, completada por los alumnos en primer año.
- Fichas de diagnóstico aplicadas por algunos docentes.
- Las instancias en que se relevan los intereses de los alumnos son otra fuente de información, que puede ser tanto oral como escrita.

La información a la que acceden los docentes va sufriendo múltiples cambios a medida que pasa por los diferentes sujetos. Tales transformaciones involucran, por ejemplo: el cambio de forma, la conexión entre diferentes datos y también estarían implicando una pérdida de parte de esa información. Cabe preguntarse entonces si no es un poco ingenuo hablar de "la información" de los alumnos. Acaso se está negando de alguna forma la influencia de los sujetos cuando se apropian de un dato, y a su vez, en cómo lo verbalizan a otros.

### 6.2 ¿Cómo manejan la información?

Además de cómo circula la información y por qué canales lo hace, nos interesa detenernos en lo que denominamos manejo de la información. Vamos a entender por dicho manejo, los cambios, o las decisiones que se toman en determinados momentos sobre quiénes han de poseer determinadas informaciones, cuáles son los datos utilizados por todo el equipo pedagógico, y cuáles se restringen a determinados ámbitos como por ejemplo la dirección y adscripción. ¿Qué lleva a los actores a decidir qué información compartir y con quién?

Los adscriptos son los actores que mayor cúmulo de información tienen sobre los alumnos; ellos deben constantemente decidir cuál información merece ser compartida por uno, varios o todos los docentes. Estas decisiones están íntimamente vinculadas al conocimiento práctico de los profesionales, es decir a la evaluación de cada caso de acuerdo con su experiencia, tomando decisiones en consecuencia. Aunque no es posible desechar la idea de que exista una valoración que responda además al sentido común y a la intuición de cada profesional.

De acuerdo a lo que manifiestan los actores no existirían filtros, al menos de tipo intencional, en la información manejada por las adscriptas y el equipo de dirección. Sí podríamos hablar de filtro o selección de la que se comparte con los docentes. Por ello se torna imprescindible que asuman la posible pérdida de datos relevantes, sabiendo que están recibiendo un producto modificado, por al menos un intermediario.

Es necesario remarcar también que si bien hay información que no llega al docente, si este la solicitara explícitamente, no se le negaría. Los docentes no evidencian que eso les moleste, sino que prefieren la comunicación oral, por lo que es de suponer que saben que esa información estará filtrada por quien la transmite.

### 6.3 ¿Para qué se utiliza o cómo se utiliza esa información?

Algunos de los aspectos, que se ponen en juego en el momento de hacer uso de la información son:

- La información de los alumnos con la que cuenta el profesor, teniendo presente además las transformaciones que sufre.
- La historia personal del docente, es decir todo lo que haya dejado huellas en su vida, incluyendo lo que refiere a su propia experiencia como estudiante, así como a su práctica docente.

- El conocimiento práctico obtenido en su experiencia profesional le permite un conocimiento general del alumnado, que posibilitará buscar posibles coincidencias con sus actuales alumnos o cómo cree que responderán ante determinadas situaciones.

- Su experiencia como integrante del Equipo Pedagógico de esta institución: tanto en lo que refiere a su identificación con el proyecto liceal, así como el tipo de interacciones que tiene con los demás integrantes del equipo, con los alumnos y con el resto de la comunidad educativa.

Los usos que dan los docentes a la información que poseen de los alumnos son múltiples, y sumamente complejos.

Es necesario hacer algunas consideraciones de tipo general, sobre la utilidad de contar con información de los alumnos:

- Permite pensar posibles formas de cómo estimularlos.
- Corroborar o cotejar informaciones.
- Graduar los niveles de exigencia y tolerancia y también para poner límites.
- Tener una visión más próxima a la del alumno.
- Para que una vez conocidos los vínculos entre los alumnos, identificar líderes y a partir de ello tomar decisiones, para obtener el beneficio de su efecto multiplicador.

Las características de los docentes juegan un rol preponderante en el sentido que dan a la información que obtienen. Novatos y expertos interactúan formando parte del mismo equipo, a partir de lo cual ambos están aprendiendo y a su vez realizando aportes. Probablemente el aporte de los expertos sea el más obvio, ya que tiene que ver con su carácter de conocedor de la dinámica institucional, y es portador además de un mayor número de experiencias con las que comparar situaciones nuevas que se suscitan.

En lo que refiere a los novatos uno de sus posibles aportes es una mayor proximidad a los códigos de los alumnos tanto en lo que refiere al lenguaje proposicional como no proposicional, lo que puede resultar un aporte significativo en la decodificación de información por parte de los docentes. Pero ¿son estos, los únicos aportes? O también debe considerarse que muchos de esos novatos, tienen muy "fresca" la teoría que recibieron en su formación, y que a su vez la experiencia con la que cuentan, si bien no les permite demasiadas comparaciones con las situaciones actuales, tampoco los encasilla en lo ya conocido. ¿Por qué no pensar que esto podría dar "rienda suelta" a su creatividad?

Corresponde referirse ahora a las inferencias que realizan los docentes a partir de la información que obtienen, haciendo especial énfasis en cómo forman sus opiniones, se plantean determinadas expectativas y toman ciertas decisiones. Interesan tanto aquellas representaciones que el docente se forma de cada uno de sus alumnos, así como también las que correspondan a los grupos de alumnos. Una forma de acceder a las inferencias que realizan los docentes es preguntándoles sobre qué conocen de sus alumnos, o al pedirles que hablen de aquellos alumnos que conocen mejor. A partir de lo cual brindan un conjunto de elementos que reúne: información, opinión y expectativas.

### 6.3.1 Opinión

Los datos correspondientes a las opiniones de los docentes sobre sus alumnos, en algunos casos refieren a los grupos o sub grupos de ellos, en tanto en otros corresponden a situaciones de alumnos en particular. Tanto para uno u otro caso, las opiniones constituyen síntesis de teorías, en nivel funcional de creencias, que los docentes devuelven frente a alguna circunstancia.

Estas construcciones que crean los docentes ponen de manifiesto una simplificación de la realidad, en tanto se seleccionan un número finito de variables, que le servirán al docente para caracterizar, ya sea a un alumno, o a un grupo. Se aprecia una constante categorización de los alumnos, como forma de organizar las opiniones que se tiene de los mismos.

En ocasiones los docentes realizan inferencias que corresponden a los alumnos en forma individual y estas a su vez les permiten establecer generalizaciones que pueden ser útiles para formarse una idea del grupo en su conjunto.

¿Sobre qué aspectos opinan los docentes?

- Sobre posibles causas de los comportamientos o actitudes de los alumnos. Tales causas pueden ser de índole personal o familiar entre otras.
- Algunas de las informaciones manejadas por los docentes les permiten construir hipótesis sobre cómo se sienten los alumnos, cuáles son sus necesidades e intereses.
- Sobre la forma en que responden en el ámbito académico.
- Lugar o rol de cada alumno en clase. Forma en que interactúan los alumnos. Acceder a las opiniones de los docentes permite una aproximación a la idea que se hacen de cada grupo, como un rompecabezas en el que cada parte se relaciona con otra y todas forman una gran figura.
- Cambios de los alumnos en el tiempo.

Los docentes constituyen constructos dinámicos en tanto se reelaboran constantemente, es decir que ocurre una retroalimentación con las nuevas informaciones que se van recibiendo. Ello no significa que toda nueva información tenga efectos sobre la opinión del docente, sino que este valora, aunque no siempre de forma intencional, los datos que serán considerados y por tanto provoquen una modificación. Es prácticamente imposible realizar generalizaciones de qué informaciones son tomadas en cuenta, dado que depende de muchas cosas, incluso un dato ya conocido por el docente puede cobrar significación ante un hecho concreto.

### 6.3.2 Expectativas

Las expectativas constituyen lo esperado por el docente con respecto de sus alumnos.

Existe una serie de conductas de tipo general en los alumnos, que sería esperable que tuvieran, de acuerdo con la forma en que respondían en años anteriores, o a cómo han reaccionado otros alumnos de similares características. Los profesores utilizan su experiencia previa para predecir posibles reacciones de los alumnos, más allá de las características particulares de estos. A su vez, cuando estos comentarios se hacen a otros colegas, podrían influir sobre las expectativas de los mismos.

Las expectativas de los docentes están íntimamente relacionadas con lo que para cada uno o para el equipo, son los fines de la educación. De alguna manera lo que esperan, está relacionado con los logros que creen se deberían obtener a partir de la educación.

La relación entre expectativas e información tiene múltiples lecturas posibles. Una de esas lecturas, es la que plantea la valoración de qué información es necesario manejar en el comienzo de los cursos y en qué medida un exceso de información puede resultar distorsionante. Existen informaciones que podrían estar condicionando las expectativas, por ejemplo cuando se fue profesor del hermano de un alumno, y se espera un resultado semejante, en vez de considerarlos como entidades independientes.

En el comienzo de los cursos el docente se va formando opiniones de sus alumnos basado en la información que jerarquiza de estos. Basándose en esa opinión, el docente a su vez, genera determinadas expectativas con respecto de ese alumno. Pero constantemente, se están recibiendo nuevas informaciones. ¿Qué ocurre entonces? Si esas nuevas informaciones no son contradictorias, van a tender a incorporarse a las ideas que ya se tienen. Pero es probable que esas informaciones sean contradictorias a todo lo que el docente ya tiene, o por lo menos a la opinión predominante de este docente a ese respecto, se generaría entonces un conflicto que el docente decidirá como resolver. Algunas de las posibles resoluciones de ese conflicto pueden ser:

- Se ignora la nueva información y se continúa con la opinión y expectativas precedentes.
- No se incluye la nueva información, no se cambia la opinión y expectativas pero se la tiene presente como aspecto a tener en cuenta.
- Se modifica la opinión y por tanto las expectativas a ese respecto.

De acuerdo con lo que afirman los docentes el cambio en las expectativas y por tanto en las opiniones es poco frecuente, y lo atribuyen fundamentalmente a la buena comunicación que existe en el equipo pedagógico. La diversidad de canales y fuentes de comunicación podrían minimizar las contradicciones.

### 6.3.3 Toma de decisiones

Interesa cómo utilizan la información referida a sus alumnos, para tomar decisiones que les permitan planificar e implementar diversos tipos de estrategias<sup>8</sup> educativas.

Una posible forma de agrupar algunas de las acciones en las que es posible evidenciar el manejo de información:

- a) vinculadas a la comunicación con los padres.
- b) relacionadas con el seguimiento que se realiza de los alumnos:
  - El análisis de los rendimientos, los cuales son considerados en el momento de tomar decisiones que apunten a ayudar a los alumnos a superar las dificultades.
  - Indagación sobre el trabajo realizado con docentes de la misma asignatura en años anteriores puede resultar útil para algunos profesores.
  - Seguimiento posterior, es decir a los alumnos que egresan de la institución. Es una forma de retroalimentar o evaluar el trabajo realizado.
- c) que apuntan a responsabilizar a los alumnos tanto en lo que refiere a sus resultados como al rol que desempeñan como actores en la institución.
- d) correspondientes al armado de grupos y sub grupos.
- e) de evaluación: la evaluación es una instancia que merece un espacio aparte. Constituyen instancias pedagógicas en las que resulta imprescindible conocer a los alumnos. Y probablemente sea otra de las líneas que habría que profundizar en posteriores trabajos referidos a este tema de investigación. En este aspecto la opinión y las expectativas juegan un papel fundamental ya que ese estado inicial, no corresponde solamente a la información con la que cuenta el docente, sino que refiere además a la imagen que se forma de ese alumno, de lo que puede llegar a rendir y es en base a ello, que va a delinear sus acciones didáctico pedagógicas.



Las "notas" constituyen un claro ejemplo de productos que se le pide al docente desde la normativa, y que éste elabora en base a las opiniones y expectativas que tiene de cada alumno. Uno de los factores que se pone en juego son los fines que se persiguen en la educación, como por ejemplo la educación moral. Por lo tanto se evaluará en qué medida se ajustan las actitudes del alumno, con los parámetros esperados por el profesor. Se intenta comparar los cambios que va teniendo el estudiante, con respecto a la imagen inicial que dio, es decir del punto de partida en el que el docente "cree" se encontraba ese alumno, y de lo que podría llegar a rendir. Es lo que los docentes denominan el proceso, pero ese proceso está determinado por las inferencias realizadas por el profesor, sobre cuáles serían los estados iniciales y finales.

Algunas de las preguntas que quedan planteadas son: ¿cómo influyen las calificaciones elaboradas por un docente respecto a un alumno determinado, sobre las opiniones de sus colegas? ¿Cómo son interpretadas esas calificaciones por los alumnos y sus familias? ¿Qué información brinda esa calificación a un profesor que toma el grupo a mitad de año?

## 7. Conclusiones

### 7.1 Acceso a la información

Los docentes acceden a muy variadas informaciones de los alumnos a través de diversas fuentes. Ese flujo de la información trae consigo cambios que tienen que ver con los sujetos que intervienen. Los cambios llevados a cabo, son un aspecto a tener muy presente considerando además que se trata de una comunicación predominantemente oral.

Hay algunos aspectos que evitan que la información se deforme demasiado: por un lado la posibilidad de compartirla con otro integrante del equipo pedagógico, explicitando las posibles interpretaciones de la misma; y por otro la presencia de registros escritos que permitan un acceso más "directo", cuando la situación así lo requiere. Otro aspecto determinante es que sólo se maneje la información que resulte necesaria para fines pedagógicos, es decir que la misma se comparta cuando se tienen claros los objetivos que se persiguen al hacerlo. No resulta tan fácil distinguir en algunos casos, ¿dónde están los límites de la intimidad? y ¿cuándo amerita que sean rebasados? Una de las estrategias que les resulta útil, es compartir la información "confidencial" con por lo menos uno más de sus colegas, lo que probablemente esté relacionado con repartir las responsabilidades y pensar juntos las decisiones que se toman.

Existen varias estrategias por las cuales los docentes procuran minimizar las limitaciones que enfrentan, al intentar memorizar un cúmulo muy grande de información sobre los alumnos. Algunas de ellas serían:

- El filtrado de la información por parte de otros integrantes del equipo pedagógico, que si bien es necesario dado que constituyen síntesis orales, a las que es más fácil acceder, en menor tiempo y dedicando menos esfuerzo, exige a los docentes confiar en el conocimiento práctico de sus colegas.

- Recibir el aporte de otros profesores referido a las estrategias que resultaron exitosas con determinado alumno y/o grupo.

- Seleccionar a aquellos alumnos que resulta más urgente identificar.

Para intentar responder la pregunta: ¿Información de todos o de algunos? es posible pensar una secuencia que explica algunos de los pasos que se llevan a cabo a lo largo del tiempo, en el proceso mediante el cual el docente va conociendo a sus alumnos:

- Identifica a algunos alumnos

- Caracteriza al grupo y/o subgrupos



- Profundiza la identificación de los alumnos que se destacan e identifica a otros
- Se forma una idea más elaborada del grupo clase
- Identifica a cada alumno del grupo

Sin embargo, es posible que no todos los docentes cumplan estrictamente con los pasos propuestos, o que no lleguen a completar la secuencia que presentamos, o que utilicen esos pasos pero en otro orden.

Aspectos que favorecen una mejor identificación de los alumnos:

- Contar con canales de comunicación fluidos que involucren a todos los actores y la multiplicidad de fuentes. La importancia de esta última radica en que puede ser utilizada como forma de validar la información, por ejemplo al permitir descartar informaciones erróneas.
- Contar con espacios que permitan el intercambio de información, de opiniones y de estrategias entre colegas. Constituirse como *equipo* y potenciar todo lo que puede favorecer el aporte de cada uno al grupo.
- Resulta determinante la identificación y el compromiso de los actores con el proyecto. Identificar a los alumnos lo antes posible significa un gran esfuerzo, por lo que es indispensable la disposición a enfrentar el desafío.

Conocer las características del docente nos ayuda a entender mejor cómo se vincula con la información. La categoría de líderes a la que se hace referencia en este trabajo, es sustancial para identificar a aquellos docentes que en general forman parte del grupo catalogado como expertos, dado que presentan particularidades que los resalta entre sus pares. Se trata de docentes con un especial desarrollo de su intuición, es decir con una "sabiduría práctica" reconocida por sus colegas, ya que manifiestan una mayor capacidad de dar sentido a la información disponible. Un lector crítico podría preguntar: ¿contar con líderes, siempre conducirá a buenas prácticas? Si bien no es posible afirmar que las garantiza, es necesario tenerlos presente, en la medida que pueden actuar como multiplicadores de buenas prácticas. Debe intentarse aprovechar al máximo los conocimientos que poseen sobre la dinámica e historia institucional; así como del alumnado. El aprovechamiento podría estar dado, por ejemplo, en la orientación de los docentes novatos, o en la formación de nuevos líderes, capaces de complementarlos y/o sustituirlos en caso de que abandonen la institución.

## 7.2 Procesamiento de la información y prácticas educativas

Analizar el ¿para qué?, está estrechamente relacionado con la importancia que tiene esa información, lo que se haga a partir de las interpretaciones de las mismas, en relación a la práctica educativa: práctica que se construye en los planos social, histórico<sup>9</sup> y político. Por eso sólo es posible realizar lecturas, considerando que muchos de los eventos observados en el hoy, son producto de un proceso histórico. Un ejemplo de ello es la constante preocupación de los docentes, conocedores de la realidad de la que proviene su alumnado, por diseñar estrategias que contribuyan a aumentar la autoestima, a que los alumnos se sientan valorados y sean los verdaderos protagonistas en la agenda educativa.

El conocimiento de los alumnos por parte de los docentes contribuye a que se sientan más comprometidos en tanto apela a su afectividad. Similar situación se da por parte de los alumnos, ya que el saberse identificados por los integrantes del equipo pedagógico favorece que se sientan contenidos, como parte de la institución, lo que propicia una mejor disposición hacia los aprendizajes.

La consolidación de un equipo pedagógico será crucial en la inclusión y sentido de pertenencia de cada uno de los actores con la institución. Para ello es imprescindible conocer las características, intereses, expectativas, no sólo de cada alumno, sino también de cada integrante del equipo. El acceso a la información como miembros de un "equipo" tiene una fuerte influencia sobre la construcción de teorías que elaboran; dentro de esas teorías estarían incluidas las opiniones y expectativas respecto de los alumnos, las cuales se ponen en juego en el momento de tomar decisiones, tanto individuales, como colectivas. Las discusiones y el intercambio de opinión pueden atenuar la influencia de la subjetividad, es posible que el grupo propicie analizar un mayor número de variables, de los que consideraría cada individuo por sí solo. Contar con espacios remunerados para la discusión y reflexión colectiva permitiría llegar a acuerdos básicos referidos al manejo de información.

Este estudio se refiere más que nada a encontrar los acuerdos relativos a la información, como por ejemplo: que es necesario contar con datos del alumno tanto a nivel personal, como familiar en tanto esa información sea útil para interpretar sus comportamientos. Prima la necesidad de conocer los "problemas" en la medida que estos obstaculicen el logro de buenos aprendizajes. Una futura línea de trabajo podría intentar responder preguntas tales como: ¿Siempre se buscan consensos?; ¿qué lugar se le confiere al disenso?; ¿en qué medida unos y otros (consensos y disensos) promueven cambios?

### **7.3 Consideraciones finales:**

Las instituciones educativas de enseñanza media del Uruguay afrontan un permanente desafío dado por los cambios, y la búsqueda de consolidación de aquellos aspectos valorados como positivos, para los fines que persigue.

Los cambios están dados por una población de estudiantes a los que se irá conociendo en el transcurso de su pasaje por la institución, pero quizás cuando se logre la mayor aproximación a cada uno de ellos, se estará en el momento de que alcancen su egreso. Cada alumno, en cada grupo, de cada generación, estará aportando en el incremento del conocimiento práctico de los docentes. Los nuevos procesos de conocimiento, de nuevas generaciones de alumnos, cuentan con toda la producción previa, necesaria para realizar nuevas interpretaciones de situaciones educativas, que seguramente tendrán muchos aspectos en común con las ya incorporadas.

También cambia el plantel docente. Una de las lecturas posibles es que el cambio puede actuar como "renovación", cuando se integran nuevos actores, pero a su vez se conservan otros, que serán los responsables de que se mantenga el "espíritu" que marca las metas u horizontes hacia los que transita la institución. Para ello es imprescindible la permanencia de aquellos actores que por su identificación con el proyecto ayudan a transitar los procesos de cambio manteniendo la impronta de la institución. También a este respecto surgen nuevas preguntas: ¿Todos los actores estarán dispuestos a participar de los cambios? ¿Cuánto es deseable que se conserve y cuánto es preciso cambiar, en el manejo que se realiza de la información? ¿Qué cambios favorecerían más el tránsito hacia una educación transformadora?

Las posibles líneas de estudios que podrían complementar el trabajo realizado, además de las ya mencionadas en párrafos anteriores, pueden estar relacionadas con incluir a otros actores involucrados, cuyas voces probablemente aportaran a la mejor comprensión del tema.

## Bibliografía y notas

### Bibliografía citada

- Atkinson, T.; Claxton, G. 2002. **El profesor Intuitivo**. Barcelona: Octaedro.
- Carr, W. 1995. **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata.
- Eisner, E. 2002. **La escuela que necesitamos**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. 1989. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal.
- Jackson, P. 1975. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata.
- Jackson, P. 2002. **Práctica de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marcelo, C. 1987. **El Pensamiento del Profesor**. Barcelona: CEAC, SA.
- Merieu, P. 1997. **Aprender sí. Pero ¿cómo?** Barcelona: Octaedro.
- Pérez Serrano, G. 1998. **Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes**. Tomo I: Métodos. Madrid: La Muralla.
- Rodrigo, M.; et al. 1993. **Las Teorías Implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wittrock, M. 1990. **La investigación de la enseñanza, II, Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós.

### Bibliografía consultada

- Atkinson, T.; Claxton, G. 2002. **El profesor Intuitivo**. Barcelona: Octaedro.
- Carr, W. 1995. **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata.
- Frigerio, G.; et al. 1994. **Las instituciones educativas Cara y Ceca**. Buenos Aires: Troquel.
- Jackson, P. 1999. **Enseñanzas implícitas**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. 1975. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata.
- Jackson, P. 2002. **Práctica de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P.; et al. 2003. **La vida moral en la escuela**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marcelo, C. 1987. **El Pensamiento del Profesor**. Barcelona: CEAC, SA.
- MEMFOD, ANEP, Comisión TEMS. 2002. **El Bachillerato desde la perspectiva de sus actores. Un estudio etnográfico**. Cuaderno de trabajo número 3. Montevideo: MEMFOD.
- MEMFOD, ANEP, Comisión TEMS. 2002. **El Bachillerato desde la perspectiva de sus actores. Un estudio etnográfico**. Cuaderno de trabajo número 5. Montevideo: MEMFOD.
- Merieu, P. 1997. **Aprender sí. Pero ¿cómo?** Barcelona: Octaedro.
- Pérez Serrano, G. 1998. **Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes**. Tomo I: Métodos. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. 1998. **Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes**. Tomo II: Técnicas y Análisis de Datos. Madrid: La Muralla.

- Rodrigo, M.; et al. 1993. **Las Teorías Implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Taylor, S.; Bogdan, R. 1986. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. 1987. **La inteligencia atrapada**. Buenos Aires: ediciones Nueva Visión.
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. 1989. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal.
- Wittrock, M. 1990. **La investigación de la enseñanza, I**, Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. 1990. **La investigación de la enseñanza, II**, Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. 1990. **La investigación de la enseñanza, III**, Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, A. 1995. **Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico**. Buenos Aires: Aique.
- Pardinas, F. 1996. **Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales**. 34ta. ed. México: Siglo XXI.
- Maxwel, J. 1996. **Qualitative research design: An interactive approach**. Thousand Oaks. California: Sage Publications.
- Valles, M. 1997. **Técnicas cualitativas de investigación social**. Madrid: Síntesis.
- Zabalza, M. 1997. **Diseño y desarrollo curricular**. 7ma. ed. Madrid: Narcea.
- Bruner, J. 1997. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor.
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. 2000. **Comprender y transformar la enseñanza**. 9na. ed. Madrid: Morata.
- Eisner, E. 2002. **La escuela que necesitamos**. Buenos Aires: Amorrortu.

<sup>1</sup> El ciclo de Educación Secundaria en el Uruguay se divide en dos etapas. La primera, denominada Ciclo Básico, comprende tres años con carácter obligatorio, (1º, 2º y 3º), correspondientes al séptimo, octavo y noveno año de escolaridad obligatoria. La segunda, denominada Bachillerato Diversificado, supone también tres años (4º, 5º y 6º) que corresponden al décimo, undécimo y duodécimo de escolaridad.

<sup>2</sup> Según Claxton el experto está caracterizado por la capacidad de funcionar de manera flexible y fluida en terrenos complejos, sin poder describir esta habilidad ni teorizar sobre ella (Atkinson y Claxton, 2002).

<sup>3</sup> Según Anguera (en Pérez Serrano 1998:80), es "el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno".

<sup>4</sup> Liceo público diurno, con una población de alumnos comprendida entre los 13 y los 16 años. Localizado en el barrio Piedra Alta de la Ciudad de Florida. Catalogado como centro de nivel socioeconómico bajo a medio bajo.

<sup>5</sup> La mayoría de las asignaturas tienen una frecuencia diaria, logrando un total de 5 encuentros semanales.

<sup>6</sup> El liceo cuenta con cuatrocientos veintisiete alumnos, dato que consta en el Proyecto de centro correspondiente al año de realizada la investigación.

<sup>7</sup> Nos referimos a todos los actores que conforman o se encuentran vinculados a la institución.

<sup>8</sup> Morin plantea que: *"La estrategia supone la aptitud del sujeto para utilizar, en la acción, los determinismos y causalidades exteriores, y podemos definirla como el método de acción particular de un sujeto en situación de juego..."*. (Citado por Merieu, 1997 pág. 139).

<sup>9</sup> No sólo en lo que refiere a la historia institucional sino que las prácticas se encuentran influidas por la historia de la educación en general.

*\* Master en Educación, Universidad ORT. Licenciada en Ciencias Biológicas. Profesora de Biología, Instituto de Formación Docente. Profesora de Biología y de apoyo a la práctica docente, Centro Regional de Profesores del Centro (Florida).*

## El desempeño de los docentes novatos: los practicantes de la modalidad Ce.R.P. en la ciudad de Rivera

Karina Nossar\*

### Resumen

En el presente artículo se exponen los principales resultados de una investigación en la que se buscaron identificar los elementos caracterizadores de los practicantes en esta modalidad de formación docente innovadora, que difiere de los otros modelos existentes en el Uruguay. Se trata de un centro cuyos estudiantes de profesorado realizan la práctica docente en un liceo de práctica, creado a tales efectos, en el que permanecen durante todo un turno, participando de múltiples actividades además de las clases teóricas de Ciencias de la Educación. Se pretende que la práctica docente no quede reducida al espacio del aula sino que abarque la complejidad del centro educativo. Tres de las conclusiones a las que se arribó tienen que ver con las características del modelo de formación, a saber: la mimesis cegadora, que identifica el comportamiento mimético de los practicantes respecto de sus tutores; la saturación atencional de la que son objeto en virtud de la intensa carga horaria y las múltiples responsabilidades que asumen; y la apertura del aula, por cuanto están habituados al trabajo en equipo y a ser observados por colegas y docentes a diario en sus clases. Finalmente, se describe el discurso interrogativo de los novatos y las distintas formas que éste asume, con la peculiaridad de que se relacionan lingüísticamente con sus estudiantes a través de un formato interrogativo que no necesariamente implica que se estén formulando preguntas.

### Abstract

*This article provides an overview of the main results of research work aimed at identifying the characteristic elements of the practicing teacher-learner in an innovative model of teacher education that differs from other existing models in Uruguay. It focuses on a centre in which teacher-learners carry their professional practice in a special purpose high school, specifically created for this purpose. Teacher-learners stay during a whole shift, taking part in every activity and at the same time receiving theoretical lessons on Education Sciences. The aim is to expand the scope of the professional practice, which is not limited to the classroom but also includes the complexity of the educational centre. Three of the conclusions are related to the characteristics of the teacher's educational model, which are: blinding mimesis, which identifies the mimetic behavior of the apprentices with respect to their tutors; saturation of attention, in view of the long schedules and multiple responsibilities that they assume, and the opening of the classroom, as they become used to work in teams and to be observed daily by colleagues and professors in their classes. Finally, we describe the interrogative discourse of the novices and the different forms it assumes, with the peculiarity that they are linguistically related with their students through an interrogative format, which does not necessarily imply that they are making questions.*

## Introducción

Esta investigación tuvo como objeto el estudio del desempeño de los practicantes de la modalidad Ce.R.P. en la ciudad de Rivera. Esta enunciación conlleva implícitas dos cuestiones: la primera de ellas radica en el hecho de que al Centro Regional de Profesores del Norte-Rivera asisten estudiantes de toda la región norte del Uruguay, vale decir, de los Departamentos de Cerro Largo, Artigas, Tacuarembó y Rivera. Ello se debe a que una de las características de esta modalidad de formación de profesores es la regionalidad, sustentada en la base de la descentralización.

La segunda de las cuestiones se sustenta en el entendido de que los estudiantes de profesorado de los Ce.R.P., en su último año de práctica docente, son asimilables a lo que en la bibliografía se entiende por docentes principiantes, noveles o novatos. Esta definición que asumimos como válida, obedece a que la práctica en esta modalidad es un componente esencial, con características peculiares. La más sobresaliente de las mismas es que se realiza en parejas pedagógicas con un grupo a cargo, en centros de práctica e insume media jornada de labor, que incluye las clínicas y las coordinaciones con colegas, tutores y profesores de apoyo. Estudiar el desempeño de los principiantes en esta modalidad apunta a la construcción de conocimiento teórico válido para el contexto en cuestión. No hay antecedentes de estudios en este sentido, más allá de las publicaciones oficiales de la Administración Nacional de Educación Pública, las cuales son muy generales<sup>1</sup> puesto que obedecen al relevamiento de datos, básicamente cuantitativos, necesarios e imprescindibles para la toma de decisiones, y otros trabajos, muy recientes, que dan cuenta de esta innovación educativa, y son de corte descriptivo-evaluativo, tomando en consideración el impacto de este modelo. Ninguno de los trabajos a los que hemos tenido acceso se centra en el estudio de las prácticas de los principiantes, no obstante aparecen mencionadas en todos ellos como uno de los aspectos centrales de la propuesta.

## Características del modelo Ce.R.P.

Los Centros Regionales de Profesores fueron creados dentro del marco de la llamada Reforma Educativa impulsada por la Administración Nacional de Educación Pública en el período 1995-2000. Los datos recogidos por el Censo de docentes de 1995 arrojaron porcentajes de titulación de profesores de Educación Media que descendían en el interior del país a un 19,6%. La situación se agravaba en algunos departamentos y en algunas áreas consideradas como críticas. Dentro de este contexto es que se inauguran en 1997 los Ce.R.P. de Rivera y Salto, en 1998 se agrega Maldonado, en 1999 lo hacen Atlántida y Colonia, completando con Florida en el año 2000. De este modo se logra implementar una red de institutos de formación docente con el mandato institucional de formar profesores para paliar la situación del interior de nuestro país.

Los Ce.R.P. poseen características que los diferencian de las otras modalidades de formación de docentes que coexisten con ellos. Se trata de centros regionales, es decir que abarcan toda la zona de influencia, donde se brinda una formación intensa en régimen de dedicación exclusiva, con jornadas de ocho horas durante tres años, lo que totaliza 4200 horas reloj de clase<sup>2</sup>. Para ello es que se ha implementado un sistema de becas que comprenden alojamiento, alimentación y transporte de modo de facilitar a los alumnos su dedicación al estudio. Las opciones ofrecidas son los profesorados de Lengua y Literatura, Matemática, Inglés<sup>3</sup>, Ciencias Sociales con mención Historia, Geografía o Sociología, Ciencias de la Naturaleza con mención en Física, Química o Biología. Los docentes que se desempeñan como formadores también tienen un régimen de dedicación exclusiva en su mayoría, lo que permite un trabajo personalizado y una mejor atención a las necesidades del estudiantado. Por otra parte, se pretende que los Ce.R.P. se posicionen como enclaves culturales, centros de referencia para la comunidad, con docentes de nivel académico, bibliotecas especializadas y que promuevan actividades culturales, encuentros e intercambios entre docentes de la región.



El diseño curricular de los Ce.R.P. está estructurado en tres grandes bloques:

- Área específica, que comprende al menos dos asignaturas por año (dependiendo de la opción elegida). En todos los casos estas asignaturas son integradoras de conocimientos, es decir que no se trata del perfil asignaturista tradicional, sino que comprende contenidos del área estructurados de modo de dar una visión holística. A medida que el estudiante avanza en la carrera, tiene que ir eligiendo primero un área disciplinar y luego una mención de egreso.

- Área de Ciencias de la Educación. El énfasis que se ha puesto en esta área distingue notoriamente a los Ce.R.P. de las otras modalidades de formación docente. En primer lugar por la carga horaria asignada; en segundo lugar por tener el cometido de ser el eje articulador de toda la propuesta; en tercer lugar porque la Didáctica y la Práctica docente surgen a partir de la asignatura "Planificación y Gestión de Centros Educativos", lo que trae aparejado que el futuro docente ingrese al aula recién después de haberse interiorizado del centro educativo en su conjunto y su funcionamiento general. Ello brinda una visión sistémica del aparato educativo, para ubicar la disciplina y su rol dentro del mismo.

- Área instrumental. Se compone de dos asignaturas clave para los docentes del futuro: Inglés e Informática. Se ha entendido que los profesores del SXXI no pueden permanecer ajenos a estos dos códigos fundamentales para actuar en el mundo globalizado, en el cual deberán, en cuanto intelectuales, manejar las fuentes del conocimiento, decodificar revistas técnicas, bibliografía especializada que se publica en inglés, en cuanto "nueva koiné", y moverse por Internet, utilizando todas las potencialidades que la herramienta informática ofrece a los fines educativos.

Otra característica que diferencia a estos centros de las otras modalidades de formación docente existentes radica en la manera en que se lleva a cabo la práctica docente. Para ello se han creado los "Centros de Práctica", tomando lo mejor de la tradición de la formación de maestros de Educación Primaria en el Uruguay, que consiste precisamente en el trabajo en escuelas de práctica, centros de gran prestigio, con docentes experimentados, calificados para el trabajo con maestros practicantes, y se conjuga con las "clínicas médicas", modalidad seguida por la Facultad de Medicina en la formación de los cuadros profesionales, donde a partir de la presentación de "casos", se producen el análisis y la teorización. Los estudiantes toman un grupo a cargo en parejas pedagógicas, reciben el asesoramiento y acompañamiento de un profesor experto que se denomina tutor, las visitas regulares de otros docentes de apoyo, realizan las "clínicas" de Psicología del Aprendizaje y de Investigación Educativa en el propio liceo, analizando en conjunto las distintas situaciones que se presentan en la labor cotidiana. En las otras modalidades de formación docente existe una práctica con grupo a cargo, pero que no conlleva obligaciones del practicante en el liceo, más allá de las inherentes a las horas de clase del grupo en cuestión.

Esta caracterización de la forma en que los aprendices de profesores comienzan a ejercer la docencia es la que nos lleva a considerarlos como novatos. Sus primeros contactos con alumnos a su cargo es lo que los define como tales. La bibliografía especializada tiende a considerar noveles o novatos a los profesores durante un período que oscila entre el primer año de práctica, los dos primeros, o hasta cinco años (Marcelo, 1991;1999). A los efectos de este estudio, consideramos novatos a los principiantes en su primer año de trabajo rentado con grupo a cargo.

Nos interesó indagar sobre el conjunto de elementos que caracterizan al accionar docente de los practicantes. Es a ese conjunto al que denominamos "desempeño". Este desempeño está ligado a la enseñanza por cuanto se trata de lo observable en términos de la presente investigación. Podremos buscar si esta enseñanza está enfocada a los aprendizajes de los alumnos, pero no podremos efectivamente constatar si los aprendizajes tuvieron lugar ni el carácter de los mismos, es decir, si se trata de conocimiento frágil o de conocimiento genuino.

Sin duda que podremos indagar sobre las percepciones que los alumnos tienen con respecto a la enseñanza de sus docentes y a sus propios aprendizajes, sin ligarlos con un sesgo causalista. Nuestro enfoque se centra en las características de la enseñanza de los docentes principiantes y en sus concepciones implícitas o explícitas de la misma. Se partió de un “Perfil del novato” elaborado por el equipo docente, en función de un listado de los elementos sobre los cuales se pretende trabajar en la práctica de tercer año. Ese conjunto de elementos que tienen que ver con la labor dentro y fuera del aula, con lo institucional, lo administrativo y lo actitudinal, compone lo que a los fines de este trabajo denominamos desempeño.

### **El liceo N° 4 de Rivera**

Para el Centro Regional de Profesores de Rivera, desde el año 1999, se ha designado el Liceo N° 4 como centro de práctica. Este liceo posee algunas características que lo hacen especial, aparte del hecho que consignamos aquí. Es un liceo que se construyó en una zona periférica, con escasa población, lo que lleva a que cuente con poca cantidad de estudiantes para la infraestructura que posee. Por este motivo es que funciona en un solo turno, matutino, y exclusivamente con Ciclo Básico de Educación Media, lo que se traduce en cuatro grupos de primer año, tres de segundo y tres de tercero.<sup>4</sup> El número de alumnos se ha incrementado desde que funciona como centro de práctica, puesto que la ANEP instrumentó un servicio de transporte gratuito desde otros barrios alejados<sup>5</sup> para que los jóvenes pudieran asistir. Esta medida ha elevado la matrícula a algo más de 200 estudiantes, no obstante, se trata de una población muy especial que proviene de otros barrios periféricos, sin acceso a otros centros educativos por razones económicas y cuyas familias no mantienen relacionamiento fluido con el liceo.

Los docentes practicantes, cuyo número es alrededor de 80 por año, dependen del Director del liceo, pero coexisten en ese centro 4 tutores, 8 profesores de apoyo<sup>6</sup> y 2 profesores que tienen a su cargo las clínicas, los cuales dependen de la dirección del Ce.R.P. Se trata, por tanto, de una institución muy compleja, que plantea una serie de desafíos al equipo directivo, que todos los años cambia su personal en un 77% (los practicantes que egresan) sin contar con la movilidad natural que puede registrarse en el resto de los docentes. Por otra parte, es un centro cuya población lleva a que exista una peculiar proporción de dos alumnos por docente aproximadamente, lo que podría pensarse como una condición favorecedora del trabajo interno.

### **Recorrido teórico**

Luego de realizar la descripción situacional (Sautu, 2003) es decir, definir el contexto socio-histórico en el que el suceso tiene lugar, encuadramos esta innovación dentro del contexto latinoamericano, la política educativa y las reformas que tuvieron lugar. Nos centramos en el análisis de la innovación dentro del sistema, prestando especial atención al hecho de que el pensamiento que ha determinado políticas en el ámbito de la formación docente se podría enunciar como “empecemos por formar los nuevos profesores, que cuando lleguen a las escuelas van a cambiar la enseñanza”. Este argumento ha quedado superado por la realidad, en tanto desconoce las intermediaciones del sistema y el poder de la organización. La literatura sobre el tema nos indica que cuando los nuevos profesores llegan a la escuela no la cambian; más bien ocurre lo contrario: la escuela los cambia a ellos haciendo inútil todo esfuerzo anterior.

Por otra parte, ya se ha estudiado que el "aprendizaje de la observación" (Lortie, 1975) influye en las prácticas de los novatos. A la hora de enfrentarnos a la tarea de enseñar, ya hemos estado expuestos a miles de horas de observación de docentes desde nuestro rol de alumnos. Estos aprendizajes tienden a aparecer recurrentemente en nuestras prácticas, a pesar de la formación recibida. Muchas veces estas prácticas no se corresponden con las adecuadas para nuestros alumnos porque pese a haber estado expuestos durante tantos años al accionar docente, no hemos tenido acceso a las razones por las cuales los docentes han tomado sus decisiones. Hemos tenido acceso a un conocimiento docente de superficie, el cual se dio en un tiempo y en un lugar determinados, lo que lo convierte en poco extrapolable a otros contextos.

El sistema educativo es un todo complejo y es poco posible cambiarlo si no se lo encara con un enfoque sistémico (Tedesco, 1998). Los esfuerzos por cambiar la formación docente independientes de todo otro esfuerzo de cambio en otras partes del sistema, no han resultado, por tanto, exitosos. En el espíritu de la reforma educativa impulsada por Rama (período 1995-2000) estaba presente esta idea, de allí que se pretendió actuar en todos los niveles del sistema educativo. También es cierto lo señalado por Aguerrondo (2002) con respecto al "timing" de los cambios. La fuerza del cambio disminuye con el paso del tiempo, esto quiere decir que en el momento en que tiene más fuerza, abarca la parte más pequeña de la organización. A medida que pasan los años la fuerza disminuye, pero los patrones tradicionales de funcionamiento se mantienen vigentes y, aunque se siga avanzando en la aplicación, es probable que la innovación se "burocratice", es decir que los cambios se produzcan formalmente pero en realidad, se siga trabajando igual que antes, aunque sea con las nuevas denominaciones.

Por otra parte, relevamos la bibliografía sobre teorías de los ciclos vitales, concentrándonos en la primera etapa en la vida profesional de los docentes, lo que nos llevó al terreno de los principiantes, especialmente a la caracterización de Marcelo (1999) y la descripción de la situación en la que se incorporan a sus puestos de trabajo. Se destaca como característica la inseguridad y la falta de confianza en sí mismos que padecen los profesores principiantes. El primer año, (el que nos interesa) es en general, un proceso de intenso aprendizaje, del tipo ensayo-error, marcado por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico. Los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional: la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza. Marcelo analiza las realidades en otros contextos, encontrando un auge de los llamados programas de iniciación.

Los mismos se entienden como extensiones lógicas del programa de formación inicial, y como piezas de entrada en un programa más amplio de carrera docente. Estos programas se basan en el reconocimiento de que los principiantes recién han culminado su período de formación y aún necesitan supervisión y apoyo similares a los que recibieron siendo estudiantes. Los programas de iniciación se configuran, por tanto, como el eslabón imprescindible que ha de unir la formación inicial con el desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente y tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado "shock de realidad"<sup>7</sup>. La fundamentación y los objetivos de dichos programas son fácilmente extrapolables a nuestra realidad educativa, dado que en el Uruguay es tradición que la puerta de ingreso al mercado laboral en la docencia sea la que más dificultades presenta. Las distintas figuras que aparecen en la bibliografía como protagonistas en este rol de apoyo a novatos, llámense asesor, mentor, monitor, tutor, etc., comparten en esencia la responsabilidad de acompañar al principiante en esta etapa, brindándole los elementos ausentes en la formación inicial, pero fundamentalmente, promoviendo el bienestar personal y profesional para minimizar los efectos del "shock de realidad".

El principal objetivo del proceso de asesoramiento es realizar una transformación, un cambio desde un estado de imitación al de autogestión.

Nuestro recorrido teórico pasó también por el análisis de la conceptualización de la profesión y el profesionalismo docente, las competencias de un profesor, el estudio del perfil del novato, para finalmente desviarse hacia temáticas de carácter lingüístico que aparecieron como consecuencia del estudio de la interacción en el aula. En este sentido, aflora naturalmente el análisis de la situación especial de la frontera con Brasil, dadas las interferencias del portugués en las aulas como reflejo de esta sociedad bilingüe y diglósica<sup>8</sup>.

### **Decisiones metodológicas**

El universo a investigar constó de 61 docentes novatos que realizaron su práctica en el año lectivo 2004 en el liceo N°4 de la ciudad de Rivera. En virtud del número elevado a efectos de una investigación, se decidió acotar la muestra a razón de cuatro practicantes por área. En ese sentido se les solicitó a los docentes tutores que sugirieran nombres de novatos que ellos consideraran como los más representativos de la generación. Se pidió expresamente que no fuesen extraordinarios en ningún sentido, y que su perfil fuese acorde con la media de los practicantes de esta modalidad desde la primera generación hasta el presente. De esta forma se definieron los 16 sujetos con los que se emprendió esta tarea.

Las clases fueron grabadas y observadas, con la pauta de una planilla. A posteriori se realizaron entrevistas al novato, al tutor y/o profesor de apoyo y al director del liceo a partir de un cuestionario-guía. En lo que respecta a los alumnos de los practicantes, se les aplicó una encuesta anónima por medio de la opción de "falso-verdadero". A efectos de no generar condicionamientos, se esperó a que los novatos rindieran su examen final de práctica docente y se le pidió al tutor, actor con el que los adolescentes están familiarizados, que realizara la tarea en ausencia del novato.

Por otra parte, se incorporaron las planificaciones de las clases observadas, como un documento más a efectos de contrastarlo con lo efectivamente ocurrido y formular preguntas en la entrevista basándose en lo que fue pensado de antemano y su respectiva justificación.

### **El camino de los datos**

En una primera instancia, se fijaron una serie de aspectos que se consideraron dignos de ser observados, buscando caracterizar a partir de ellos, las prácticas de los novatos. A medida que fue avanzando el trabajo de campo, los propios datos, en el proceso de lectura y relectura en la búsqueda de recurrencias, fueron indicando el camino a seguir. Nuestro interés se fue centrando, de esa manera, en la transcripción de las clases y en particular en la interacción a partir de las preguntas que los novatos formulan en las mismas. Por otra parte, encontramos que los principiantes pertenecientes a una misma área poseían rasgos comunes. Recordemos que para cada una de estas áreas existe un tutor diferente, lo que puede ayudarnos a aventurar la búsqueda de una posible explicación que tuviera que ver con la marca del modelo docente. En un primer nivel de análisis nos focalizamos en las distintas áreas, sus similitudes y diferencias, para luego pasar al segundo nivel e interpretar lo obtenido.

Los elementos que en principio se señalaron para dirigir la mirada en las clases se fueron agrupando en dimensiones de análisis, a saber:

- Manejo de grupo
- Motivación, uso de recursos y creatividad
- Planificación, secuencia y contenidos

- Compromiso con el centro y cuestiones administrativas
- Capacidad de trabajo en equipo y receptividad a críticas y sugerencias
- Desplazamiento por el aula, interacción e interrogación.

En todos estos ítemes hemos encontrado recurrencias, tanto en la observación de clases como en las entrevistas. Solamente de la última dimensión podemos decir que lo hallado es generalizable a todos los novatos, independientemente del área a la que pertenecen.

### **La mimesis cegadora**

A partir de la evidencia que significó el vernos obligados a analizar por separado cada una de las cuatro áreas de acuerdo con las diferencias y similitudes existentes, es que podemos concluir que en el modelo Ce.R.P. quedaría al descubierto la marca de los modelos docentes a modo de "mimesis cegadora". No es novedoso para nada el afirmar que los modelos docentes vivenciados, especialmente en la etapa de formación, son los que se internalizan y reproducen en esta etapa de la vida profesional, o bien porque desde su rol de alumnos asumen que mimetizarse implica satisfacer a los tutores, o bien porque se sienten identificados positivamente con sus modelos.

Tomemos como ejemplo la disciplina, tema que importa a los novatos -pero no tanto como se esperaba-, en función de que a nivel internacional es una de las dos grandes preocupaciones junto con el dominio del saber. Sólo dos fueron capaces de identificar el correlato con la motivación, para el resto es una suerte de prerrequisito para trabajar y debería estar dada de antemano. No ven su directa responsabilidad en el tema, dado que cuando se generan problemas, la culpa está siempre en otro lado, generalmente en los alumnos, o bien porque no estudian, o porque son difíciles, o porque son repetidores, o a causa del horario de las clases, o por la disposición del salón o incluso por tratarse de un liceo de práctica. Pero lo más notorio es que si el tutor no observa el problema o no le adjudica demasiada importancia, el novato se hace eco de la misma postura. Existe una visión compartida con el modelo docente de quien los guía, al tiempo que, desde su rol de alumnos, se ocupan de aquellas cuestiones que el profesor experto les señala. Esta esquizofrenia de ser al mismo tiempo profesores y alumnos en un mismo centro, no siempre es resuelta en beneficio de los estudiantes de Ciclo Básico.

Adjetivamos este comportamiento mimético señalando la "ceguera" del novato en la medida en que no cuestionan ni ven más allá de lo que el tutor les indica. Al mismo tiempo, si el tutor no acompaña sus observaciones con el debido peso en las evaluaciones, los practicantes perciben el doble discurso y ponen el énfasis en aquellos aspectos que saben que serán los fundamentales desde la visión del tutor, aspectos que forman parte de la "evaluación oculta" que todos conocen sin que jamás se explicita dado que forma parte de lo "políticamente correcto" en el discurso docente. Nos referimos con ello a cuestiones como el compromiso con el centro educativo, del que unánimemente se habla porque ha invadido todos los ámbitos académicos, pero al que, en última instancia, se le asigna un peso simbólico.

Paralelamente a la "mimesis cegadora" de la que son víctimas los novatos, se puede observar que los tutores, por la fuerte convivencia que genera este modelo, desarrollan una subjetividad que nubla la visión de lo que efectivamente ocurre en las clases. De esta forma es que nos hemos encontrado con tutores que afirman que no existen problemas de dominio de grupo en novatos cuyas clases analizamos, y en las que detectamos serias dificultades en este sentido.

Es decir que, como complemento de la mimesis del practicante, se produce una ceguera del tutor que le impide ver las debilidades de sus alumnos, forjados a su imagen y semejanza. Esta simbiosis en la que se desdibujan los roles de unos y otros, crece a medida que los lazos afectivos son más fuertes. Situación análoga ocurre en lo que tiene que ver con las exigencias de la planificación, la secuencia didáctica planteada y el grado de dominio de los contenidos: el principiante se adecua desde su rol de alumno a las directivas que le son impartidas.

En cuanto a la motivación, el uso de recursos y la creatividad, su agrupamiento responde básicamente al hecho de que los entrevistados suelen asociarlas. Cuando se les pregunta por la forma en que motivan a los alumnos, inmediatamente se correlaciona la motivación con el uso de recursos y por consiguiente, con la creatividad que permite contar con un mayor abanico de posibilidades. No obstante, siguen existiendo diferencias entre las distintas áreas en cuanto a las concepciones que manejan al respecto: los novatos se apropian del discurso y la visión del tutor. Si bien persisten las diferencias entre las cuatro áreas, se encuentran mayores coincidencias entre Ciencias Sociales y Lengua y Literatura por una parte, y por otra, Matemática y Ciencias de la Naturaleza, en lo que tiene que ver con esta temática. Los recursos en las dos últimas áreas mencionadas responden a la necesidad de visualizar conceptos abstractos o de atender a los estilos de aprendizaje, mientras que en las otras dos áreas ha costado más su utilización adecuada y por momentos resultan decorativos o incluso se fuerzan la clase y la planificación en función del recurso seleccionado. En términos generales, se observa que cuando se les plantea el tema de los mediadores de aprendizaje, piensan en primera instancia en herramientas sofisticadas para el trabajo en el aula, que requieren tecnología.

La mimesis cegadora se conjuga con el peso del "aprendizaje de la observación" del que habla Lortie, el cual subyace a nivel subconsciente o inconsciente, y aflora especialmente en situaciones de altas presiones. Se da entonces una suerte de regresión en la medida en que los esfuerzos de la institución formadora parecen vanos al enfrentarse a toda una vida de sometimiento a otros modelos docentes que han internalizado. Más allá de que la formación docente pueda ser concebida como una empresa de "bajo impacto" (Terhart, 1987), aquí no se trata del centro en su conjunto con sus metas y proyectos, sino de la modelización a cargo de un tutor, quien a su vez tiene el poder de la calificación en sus manos.

El cumplimiento de las tareas administrativas por parte de los novatos no ofrece reparos en términos generales en virtud de su doble rol en el centro educativo. En este sentido, consideran que las reuniones de coordinación son de corte administrativo, y asisten a ellas tomándolas como una obligación más. La mayoría entiende que calificar a sus alumnos, realizar prueba diagnóstica, planificar y tomar medidas disciplinarias cuando corresponde, son tareas administrativas. Nos encontramos aquí frente a un tema semántico porque no se les explicitó en las entrevistas a qué tareas concretas nos referíamos al preguntar por "cuestiones administrativas de la labor docente", precisamente porque queríamos sondear qué cosas caían dentro de la dimensión administrativa desde la percepción de los distintos actores de la comunidad educativa. Se puede deducir al respecto, que los novatos perciben como labor administrativa todo aquello que implica trabajar con documentos escritos, principalmente cuando son a requerimiento de la dirección del centro. El asistir a reuniones de coordinación es tomado como cuestión administrativa en la medida en que los novatos declaran que efectivamente, las reuniones de coordinación tienen ese carácter. De allí parten también sus resistencias y sus reparos, lo que va acompasado de un relacionamiento conflictivo con la dirección del centro.



El tema del doble rol de los practicantes en el liceo 4 tiene su contrapartida en los docentes tutores o de apoyo a la práctica por un lado, y en el equipo de dirección del liceo por otro. También ellos sufren de esta esquizofrenia que no les permite tener clara su función y los límites de la misma. Estos "difusos límites del rol" en el centro asumen distintas manifestaciones que terminan siempre en relegar zonas de posibles conflictos. Es así que la colaboración con la institución y el compromiso con la misma no es un área en la que los tutores trabajen especialmente. Por su parte, los docentes del Ce.R.P. tampoco están cumpliendo sus funciones dentro del local de la institución a la que pertenecen y se sienten extranjeros en el liceo. Al no desarrollar el sentido de pertenencia a ese centro, no pueden transmitirlo a sus alumnos practicantes. Si bien reconocen su importancia, no lo toman en cuenta de la misma forma a la hora de evaluarlos. A su vez deberíamos agregar el hecho de que existen vacíos legales puesto que se carece de normativa clara a todos los efectos que implica el funcionamiento de un liceo de práctica.

El compromiso con el centro educativo es, en todos los casos, algo a rever y repensar desde la institución formadora, en la medida en que los estudiantes están siendo moldeados desde la lógica de la legitimidad del doble discurso.

### **Saturación atencional**

Los principiantes se encuentran bajo una fuerte presión que implica el tener que atender varios frentes a la vez. Consideramos que ello se produce no sólo por el hecho de estar iniciándose en la docencia, sino también por el régimen de dedicación exclusiva de este modelo de formación inicial. Por otra parte, vale agregar que desde sus inicios, el proyecto Ce.R.P., marcado por el principio de equidad social, pretende reclutar alumnos que por su situación económica no pudiesen cursar su carrera en la capital. La situación económica viene de la mano con una realidad sociocultural deprimida, lo que acarrea en los hechos una matrícula con un "back-up" muy distante del perfil de ingreso a la docencia en el I.P.A<sup>9</sup>. Más allá de nuestra convicción idealista, los estudiantes necesitan determinadas bases a partir de las cuales comenzar a delinear un futuro docente. Las más de las veces carecen de ellas, por lo que se ven obligados a reduplicar esfuerzos y así subsanar las inequidades resultantes del pueblo de origen, el hogar o el bachillerato que pudieron cursar, dado que no se ofrecen en todos los liceos las mismas opciones.

Abordaremos la explicación de aquello a lo que denominamos "saturación atencional" desde los aportes de la ciencia cognitiva, en especial mediante la clasificación en tipos de conocimiento (Aparicio, 1995). El conocimiento declarativo, que se compone del episódico y del genérico es descriptivo y consciente mientras que el conocimiento procedimental, que es el más importante, no es consciente. Este último es el que nos sirve para hacer cosas y debe estar automatizado. Cuanto más compleja es una tarea y por ende, el procedimiento, más automatizada debe estar. El conocimiento declarativo debe estar al servicio del procedimental, puesto que en sí mismo es inerte.

Ahora bien, el volumen de conocimiento declarativo que los estudiantes deben almacenar en tan sólo tres años de formación en un régimen tan intenso como el que nos ocupa, hace imposible que sea traducido a procedimental y en consecuencia, automatizado. Debemos considerar además, que el diseño curricular original de los Ce.R.P. parte del conocimiento teórico en los primeros años y recién hacia el final de la carrera se produce la entrada al aula. Es decir que reciben el conocimiento declarativo que mucho más adelante necesitarán para convertir en procedimental. Se les inhibe de esta forma de descubrir por sí mismos la necesidad de contar con él y buscarlo motivados por el deseo.



Nuestros novatos no han contado con los tiempos de maduración y reflexión que se requieren para ir traduciendo sus conocimientos declarativos a procedimientos automatizados y se ven desbordados frente a las exigencias cotidianas de forma que su atención se dispersa en múltiples aspectos inabordables. Por tanto, y utilizando una metáfora que proviene del campo informático, entran en "overflow". Esta situación se produce cuando una computadora recibe más órdenes de las que es capaz de procesar de acuerdo con su configuración, y el administrador de tareas bloquea unas cuantas de ellas. De forma análoga, el novato que padece de saturación atencional, entra en "overflow" por sobrecarga, y sólo es capaz de atender algunas cuestiones relegando el resto o simplemente, ignorándolo. Como ya hemos argumentado, la selección de prioridades estará condicionada por la visión del tutor, administrador de tareas en la práctica docente. Se conjugan así, la mimesis cegadora y la saturación atencional.

Como mecanismo de supervivencia frente a esta saturación de la que son objeto, generan procedimientos basados en concepciones alternativas, las que como hemos visto, provienen del "aprendizaje de la observación". Estos conocimientos resistentes están automatizados y encajan en la ecología conceptual del sujeto, se conectan a las creencias y explicaciones, configurando una suerte de paradigma explicativo. Un primer paso para revertir esta situación tendría que pasar por tomar conciencia de ello al tiempo que nos debe mover un deseo de crecimiento profesional. Dicho en otros términos, para que se produzca un cambio conceptual, resultan esenciales la metacognición y la motivación. No podemos pensar en el conflicto ni la analogía como mecanismos, sin un sujeto consciente de sus procesos cognitivos y fuertemente motivado por el conocimiento. Si admitimos que el sentido último del conocimiento está en el uso que se hace del mismo, estamos admitiendo que el sujeto aprendiz se motivará al vislumbrar su utilidad. Este proceso es lento y tiene tiempos que deben ser respetados de modo que cada individuo logre automatizar algunos aspectos de su práctica basado en un conocimiento declarativo correcto para cada situación, lo que favorecerá el pasaje del estado de imitación al de autogestión.

### **La apertura del aula**

Otras investigaciones (Mancebo, 2003; Cifra, 2003) han dado cuenta de la forma en que los egresados de los Ce.R.P. se comportan en el momento de incorporarse a otros centros educativos como docentes. Ha sido ésta una de las marcas identificatorias de quienes provienen de esta casa de estudios: su facilidad para trabajar en equipo, su buena disposición y apertura. La modalidad de formación adoptada desde la concepción del diseño curricular de los Ce.R.P. prevé que la práctica docente se inicie en segundo año desde la mirada al centro educativo con la asignatura Planificación y Gestión de Centros, a partir de la cual, y en coordinación con el profesor de Didáctica, los estudiantes ingresan al aula. Tanto en la práctica de segundo como en la de tercero, lo hacen en parejas pedagógicas, compartiendo la responsabilidad, planificando, estudiando y evaluando en conjunto. Esta entrada al aula se acompaña con una fuerte presencia de docentes experientes, que se encargan de realizar varias visitas a las clases, las que a su vez, son en conjunto con los profesores de apoyo. Paralela y simultáneamente, los docentes que tienen a su cargo las clínicas de Investigación Educativa aplicada y Psicología de la Educación, las que se desarrollan en el centro de práctica, también ingresan al aula para observar clases de practicantes y partir de lo efectivamente ocurrido para abordarlo a nivel teórico. Los compañeros de la misma área y los de otras áreas suelen observar a sus pares y compartir con ellos el análisis de las clases. Varios docentes del Ce.R.P. y la Dirección del mismo visitan periódicamente a los practicantes realizando a posteriori las devoluciones correspondientes.

Todas estas miradas que confluyen en las prácticas las enriquecen y generan una actitud de diálogo permanente basado en críticas y sugerencias varias, de tal suerte que los principiantes han internalizado el hecho de no estar solos con sus alumnos como la práctica más habitual. Todos valoran el trabajo en parejas como muy positivo y reciben las múltiples visitas como una rutina más dentro de una absoluta normalidad. Esta forma de encarar la práctica les proporciona un entrenamiento que permite abrir las puertas del aula y quedar expuestos a las miradas de otros sin que ello les genere ansiedades y temores propios de quienes nos formamos a puertas cerradas. Es por este motivo que consideramos que uno de los efectos de la formación en este modelo, que se evalúa como fortaleza, es la posibilidad de trabajo en equipo, crítico, reflexivo, que se puede potenciar en la medida en que continúen en esta línea al egresar e insertarse laboralmente en otros centros educativos. Ya hemos señalado el poder neutralizador del sistema y confiamos en que los equipos directivos perciban el enorme potencial a desarrollar existente en estos novatos de tal forma que no se desperdicie mediante la burocratización y rutinización de las prácticas.

En lo que respecta al desplazamiento por el aula, además de lo que se desprende de las entrevistas, contamos con el croquis del salón que se fue realizando en cada una de las clases observadas. Allí se señaló el movimiento del practicante por el espacio físico, encontrándose que no todos hacen un uso adecuado del mismo. Varios de ellos quedan acorralados contra el pizarrón, en una suerte de línea defensiva, sin atreverse a acercarse a los alumnos. Lo corporal, en cuanto a la kinesia y proxemia, deja de manifiesto el temor subconsciente del inexperto. Se puede establecer así un correlato entre la forma de tratamiento lingüístico elegida (tú, vos, usted) entre los pronombres personales disponibles en el sistema, y el desplazamiento por el aula. Aquellos practicantes que eligen marcar distancia desde lo lingüístico, son precisamente los que únicamente se desplazan en la primera línea, es decir, entre el pizarrón, el escritorio, donde por cierto se encuentra la libreta, elemento de coacción, y la primera fila donde se sientan precisamente los alumnos "modelo", los que estudian, participan y son más respetuosos de la autoridad docente. Se produce entonces, una barra de contención, que le brinda al novato la seguridad territorial. Esta "área docente protegida" de la que únicamente el profesor, dueño del saber es usuario, propietario y señor, queda más marcada en las clases donde encontramos problemas de disciplina. Cuando un alumno es invitado a trasponer ese umbral, es para escribir algo en el pizarrón, o señalar en un mapa o en un cartel; de este modo, y por unos breves instantes, se apodera de una pequeña parcela del saber, que el docente generosamente cede desde su buen entender, recuperándola en forma inmediata.

## **El discurso interrogativo: forma y contenido**

### **a) El interjuego discursivo**

La relación afectiva que une docente-alumnos tiene en este contexto otro efecto: ambos se encuentran en una situación similar, ambos comparten el hecho de ser estudiantes y de estar siendo evaluados por un superior en la cadena jerárquica, lo que conlleva la comprensión y solidaridad. Se producen así varias secuencias de habla en las que es notorio que el alumno desea ayudar a su profesor, máxime cuando percibe que el mismo tiene dificultades para preguntar o expresarse. Lingüísticamente, podríamos hablar aquí de un "interjuego discursivo", especie de texto construido entre los interlocutores, en el cual la interrogación tradicional asume un formato particular similar al "fill in the blanks". De este modo, el docente inicia un enunciado que es completado por el o los alumnos; al mismo tiempo, el docente se identifica con la posición del alumno, colaborando con él en forma solidaria y lo ayuda a completar sus ideas. Se produce así el "interjuego discursivo" en ambos sentidos, en muchas oportunidades el interjuego abarca más interlocutores, de tal suerte que uno inicia la frase, la continúa el segundo y la finaliza el tercero, o hablan varios a coro.

**b) La sordera del novato**

El *modus operandi* típico de los practicantes en sus interacciones lingüísticas combina el interjuego discursivo con lo que dimos en llamar "sordera del novato". El diálogo en el aula se identifica por la presencia del modelo IRE (iniciación, respuesta, evaluación), como estructura no marcada, es decir como la estructura común y esperable. En el caso de los novatos, hemos identificado que el modelo IRE, si bien está presente, asume un formato que se distancia de lo que se esperaba, dando lugar a lo que denominamos "sordera". En el modelo de referencia, las secuencias se producen fluidamente a lo largo de las clases; el docente formula la pregunta, el estudiante la responde y el docente retoma a su turno la evaluación que corresponda, sea estimulando positivamente la respuesta, ampliándola, reformulándola o negándola por incorrecta, dando las explicaciones del caso.

Los novatos de nuestra muestra adaptan el modelo IRE a las respuestas preconfiguradas, vale decir que desde el momento en que planificaron el desarrollo de la clase, previeron las respuestas que esperaban a sus preguntas, pero cuando las mismas no se dan, su inexperiencia los lleva a perseguirlas de formas diversas categorizables en las siguientes modalidades:

- Insistir repitiendo textualmente la pregunta
- Reformular la pregunta basándose en la respuesta obtenida
- Ignorar la respuesta incorrecta
- Escuchar la respuesta esperada aún cuando no sea dicha
- Completar la respuesta del alumno

En cualquiera de estos casos, la tónica común es la "sordera", no por necesidad sino por la falta de experiencia, flexibilidad y conocimientos que permiten al experto manejar estas situaciones. Como ya hemos dicho anteriormente, las exigencias que pesan sobre el novato son tantas y tan diversas, que no logra atender todos los frentes a la vez. Por ello es que, cuando planifican las clases les cuesta salirse del guión preestablecido, atender a los emergentes, improvisar, y sobre todo estar alertas a respuestas que los lleven a sitios no previstos que les generan inseguridad.

**c) El silencio tan temido**

Conjuntamente con esta "sordera" se produce otro fenómeno más que tiene que ver con el formato interrogativo, se trata de una suerte de bombardeo de preguntas, muchas de las cuales no esperan respuesta, no por ser preguntas retóricas, sino porque la propia inseguridad lleva a evitar los silencios en el aula. Cuando el practicante no obtiene la respuesta deseada, o se da cuenta de que formuló mal la pregunta, sigue con una secuencia de preguntas concatenadas que no dan espacio para la intervención del alumno. Incluso dentro de ese monólogo que protagoniza el docente, se suceden las preguntas y sus correspondientes respuestas sin que exista el menor silencio entre ambas.

**d) Nunca digas no**

En el modelo IRE del novato, se evita por todos los medios tomar la respuesta incorrecta del alumno, ya sea para analizarla, para trabajar sobre el error o simplemente para indicar que la misma está mal. El novato percibe como agresión el hecho de decir "no", por lo que adopta otras estrategias frente a las respuestas no esperadas. Detectamos que en el marco de la no agresión al alumno frente a respuestas incorrectas, el docente elige el modo interrogativo con un tono especial para repetir la referida respuesta. De este modo, al estudiante le queda claro que se trata de un error porque el docente lo condiciona mediante el rasgo suprasegmental<sup>10</sup> elegido. O bien acepta la respuesta aun cuando no sea la esperada y reformula la pregunta, pero en ningún caso se les dice que no.

### e) Me hago eco de tus palabras

Una última observación en cuanto al modelo IRE consiste en que la evaluación se manifiesta a través de la repetición de la respuesta dada por el alumno, una vez que se la consigue a satisfacción del practicante, es decir que se retoma la respuesta del alumno, legitimándola desde la enunciación a cargo del docente. La estructura no marcada del modelo IRE presenta expresiones del tipo *muy bien, correcto, excelente, etc.* como respuesta evaluativa. El hecho de que el profesor repita exactamente lo dicho por el alumno, adoptando la "estructura en eco", implica que acepta la respuesta como correcta sin necesidad de estímulo añadido para quien la enunció.

Para finalizar con el análisis de la interrogación en el aula y atendiendo al contenido de las mismas, tomamos como base la clasificación de preguntas de Rajadell y Serrat <sup>11</sup> en:

- Convergentes
- Divergentes
- Evaluativas
- Regulativas

Desde esta clasificación, estudiamos las preguntas de los novatos, encontrando que las preguntas divergentes y las evaluativas aparecen mínimamente, mientras que las convergentes y las regulativas acaparan el discurso interrogativo. Al respecto aclaremos que se adoptó la decisión de incorporar dos tipos de preguntas con una muy alta frecuencia de aparición, que si bien no son estrictamente regulativas, de algún modo cumplen con esa función. Se trata fundamentalmente, por una parte, de preguntas cuasi-retóricas en el sentido de que no esperan respuesta, sino que aseveran algo de lo que se pregunta el acuerdo o recuerdo de los alumnos: *¿se acuerdan, muchachos? ¿están de acuerdo, chiquilines?* Es imposible que frente a este tipo de preguntas, los alumnos contesten ni afirmativa ni negativamente, por ello es que consideramos que son cuasi-retóricas, dado que se condiciona la respuesta y se la da por sobreentendida. Habitualmente el condicionamiento de la respuesta se ve reforzado por la curva melódica que el novato le imprime a estas preguntas, además del hecho de que no se proporciona tiempo para que los alumnos piensen y contesten.

Por otra parte, existe gran cantidad de preguntas que en realidad son marcadores conversacionales disfrazados con la máscara de la interrogación. Los marcadores conversacionales son giros lingüísticos que el hablante utiliza para llenar espacios vacíos en su discurso oral. Muchos de ellos logran convertirse en muletillas cuando se repiten insistentemente (digo, o sea, bueno, etc.) Los novatos temen los silencios en el aula, les generan ansiedad y no saben qué hacer con ellos, por lo que los evitan como mecanismo de defensa para evitar quedar expuestos. Precisamente como estrategia de llenado de silencios, y aunado a la concepción implícita de que el docente debe preguntar, adaptan los marcadores conversacionales al modo interrogativo. En ambos casos no se espera respuesta, y dado que su función en última instancia es regulativa, las contabilizamos como tales en el modelo propuesto.

Tomamos entonces como pregunta cada expresión lingüística con formato interrogativo y llevamos a porcentajes lo obtenido. De esta forma, los marcadores conversacionales que adoptan este formato, aparecerán como preguntas regulativas, de acuerdo con el criterio esgrimido, pero las colocamos aparte para dar cuenta de su alta frecuencia. Vale aclarar que, dado que se trata de idiolectos, o sea de hablas individuales, en algunos casos los marcadores conversacionales operan como verdaderas muletillas con una altísima frecuencia de aparición que responde a características personales del hablante y no puede generalizarse como marca identificatoria del discurso de los novatos. Es notorio el hecho de que del 100% de las preguntas

efectivamente formuladas en las clases transcriptas, que totalizan 2055 enunciados interrogativos, un 63% de las mismas corresponden a las de tipo convergente. Recordemos que las preguntas convergentes son aquellas que buscan una respuesta de memorización y se caracterizan por ser cortas y concretas, respondiendo a una enseñanza inductiva. Estas preguntas admiten toda clase de formulaciones y se contabilizan todas sus repeticiones con sus variantes.

Las preguntas divergentes reciben respuestas amplias, inician discusiones y exigen habilidad para escuchar, de las que hemos detectado tan sólo 18, o sea un 0,9% del total. En muchas oportunidades las preguntas se inician como divergentes, pero se convierten en convergentes por cuanto no se escuchan las respuestas y no se inicia discusión alguna. Las preguntas evaluativas que buscan un juicio de valor por parte del alumno totalizan 24, que corresponde a un 1,17%.

Finalmente, las de corte regulativo, que organizan y controlan el aula, tienen una presencia de un 16,7%, a las que sumamos las que responden a marcadores conversacionales con un 18,1%, contabilizando un 34,8% del total. Veámoslo en un gráfico, ya que puede resultar ilustrativo de la interrogación de los novatos:

En términos generales, podemos afirmar que en la interacción lingüística de los novatos existe una importante presencia de preguntas convergentes, siguiéndole en orden de frecuencia de aparición las regulativas, mientras que en ínfima medida se producen las evaluativas y las divergentes.

Este modesto estudio estadístico da cuenta de la necesidad de romper con modelos tradicionales de enseñanza que, a pesar de encontrarnos embarcados en un centro innovador, siguen estando presentes en las aulas de formación docente, influencia inmediata que vivencian los practicantes y que se combina con sus trayectorias educativas anteriores, seguramente también tradicionales.

La pregunta es la estrella en el salón de clase, de hecho, es el único ámbito en el que se formulan preguntas cuyas respuestas se saben de antemano. Los estudios sobre la interacción en el aula, si bien son recientes, revelan resultados que todos intuíamos. Hemos relevado trabajos al respecto y hemos utilizado alguno de ellos para nuestro análisis. Una clasificación más sencilla es la de Burbules (1999) en preguntas aparentes y preguntas auténticas, la cual no quisimos tomar dado que nos interesaba especialmente indagar con mayor profundidad en las llamadas aparentes, las que el propio Burbules defiende por su pertinencia en algunos momentos y con determinados fines. Las preguntas regulativas nos resultaron ilustrativas para seguir la línea de Gabbiani (2000) y sus estudios sobre el lenguaje como instrumento de poder en el aula. En función del conteo que realizamos de las preguntas que aparecen en las clases observadas es que podemos afirmar que los novatos asumen el modo interrogativo para relacionarse lingüísticamente con sus alumnos.

Utilizar el modo interrogativo no significa necesariamente preguntar, vale decir que el que denominamos modo interrogativo es el formato elegido como vedette del discurso. El mismo aparece básicamente en tres situaciones comunes:

- En el control del aula para suavizar órdenes y directivas en enunciados del tipo: *¿te podés sentar?*
- En el llenado de vacíos discursivos que tienen la función de mantener el turno del diálogo, o sea, como marcadores conversacionales: *¿verdad? ¿sí? ¿tá?* Cumplen esta función también los enunciados del tipo *¿están de acuerdo?* puesto que no esperan respuesta ni se proporciona tiempo para la misma.

- En la exposición tradicional, para matizar la misma incorporando preguntas cuya respuesta proporciona inmediatamente el mismo docente: *una corriente de agua fría, marina, que lo que hace sobre la costa peruana desciende las temperaturas entre 5 y 8 grados, ¿tamos? ¿entonces qué ocurre? Ustedes me dirán, bueno, si no pueden pasar las nubes de humedad cargadas por la cordillera, no importa porque tenemos el sol, tenemos agua suficiente, se evapora el agua, se cumple perfecto el ciclo del agua, igual llovería en las costas, bueno, viene esta señora y les dice, no, no va a pasar, ¿por qué? Porque desciende la temperatura aproximadamente entre 5 y 8 grados va a dificultar la evaporación del agua, el agua está muy fría, no se va a evaporar, si no se evapora, no asciende, no se forman nubes, no llueve.* Este tipo de secuencias incorporan el formato interrogativo sin que en realidad se trate de preguntas. Su función a nivel discursivo es la de producir variaciones en la curva de entonación de modo de captar la atención del oyente con un formato melódico apelativo que quiebra la monotonía de la exposición.

Del resto de las preguntas que se formulan, como ya fuera analizado, la inmensa mayoría corresponden a las del tipo convergente o aparente. Sea cual fuere la clasificación adoptada, lo que queda en evidencia es que la pregunta verdadera, la auténtica, la que queda fundamentalmente abierta, cuya respuesta no está establecida y por tanto promueve deseo y curiosidad, ese tipo de pregunta es la gran ausente en las aulas. Lo que hemos visto es una superabundancia de enunciados que adoptan la curva melódica de la interrogación donde la forma y el contenido se divorcian, es decir que la forma es interrogativa mientras que el contenido no apela a una respuesta que exija reflexión, investigación, argumentación y/o discusión.

### Notas finales

"Para que la enseñanza mejore de forma significativa, es preciso crear una tradición de investigación que sea accesible a los docentes y nutra la enseñanza". Este pensamiento de Stenhouse ha alimentado a varias generaciones de docentes e investigadores que buscan compartir un mismo lenguaje. No existe transformación posible en la medida en que no lleguemos a comprender las raíces de los problemas. Las relaciones entre Teoría y Práctica son, parafraseando a Carretero, relaciones entre tres elementos, dado que debiéramos agregar aquí la manera en que se coordinan ambas. Es en este espacio precisamente donde intentamos abrir una rendija para asomarnos a la complejidad del ejercicio de la docencia en el primer año de práctica, donde el principiante se enfrenta a la necesidad de articular el conocimiento teórico y trazar su camino en el aula.

Encontramos que los novatos investigados no encajan en la descripción de las etapas en la vida profesional de los docentes relevados. En primer lugar, porque están siendo acompañados en su práctica por diferentes actores, lo que hace que ésta no sea solitaria. En segundo lugar, porque las preocupaciones de la etapa de iniciación no están presentes aquí de la forma esperada. Pensábamos encontrarlos angustiados por la disciplina, y pese a que existen problemas de dominio de grupo, no se manifiesta como una de sus preocupaciones centrales.

Al contrastar con el modelo de Leithwood, por ejemplo, encontramos que nuestros novatos son capaces de contribuir al desarrollo didáctico de sus compañeros, lo que aparece recién en la quinta etapa de este teórico, y es efecto de la apertura del aula. Si observamos las etapas de Hargreaves, y por el mismo motivo, no se daría el individualismo ni la práctica en solitaria, sino que en alguna medida, se encontrarían en la etapa tercera, que corresponde al profesional colegiado por cuanto consideran a sus colegas como fuentes de aprendizaje, orientación y apoyo mutuo.



En otros aspectos se comportan como novatos prototípicos en su primer año de ejercicio: se produce una imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores (Marcelo). Hemos argumentado respecto a lo que dimos en llamar "mimesis cegadora", por cuanto la visión del docente experiente que tutorea la práctica incide de forma notoria en los principiantes. De alguna forma, este acompañamiento que reciben minimiza el "reality shock" en este primer año, no obstante, ello no se manifiesta en prácticas innovadoras como resultante de este seguimiento. Tal como lo advierte Messina (2000) la formación docente en América Latina ha quedado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Su función queda relegada, entonces, a facilitar la adaptación del principiante a la "gramática de la escuela". Si bien no están solos y logran mayor seguridad en el aula, ello no se traduce en un acercamiento a etapas más plenas del profesionalismo docente en términos de Aguerro. Siguiendo en esta última línea, que es también la de Tedesco, intentamos averiguar la distancia de estos principiantes a la profesionalización. Si el profesionalismo pasa por la autonomía para tomar decisiones y la responsabilidad que se asume frente a las mismas, nuestros practicantes están bastante lejos de ello. En primera instancia, porque en este modelo la autonomía es relativa en la medida en que la presencia de los docentes encargados de tutorearlos es tan fuerte que no les deja espacio para ejercerla. En segunda instancia, porque no asumen las responsabilidades dado que siempre encuentran un chivo expiatorio, generalmente los alumnos, aunque puede variar: la dirección del liceo, el hecho de ser practicantes, el horario de las clases, la falta de tiempo y la disposición del salón.

Nuestros novatos se ven atrapados por una multicausalidad de factores que les impiden un mayor grado de desarrollo profesional, entre las que cabe reseñar las intermediaciones del sistema y el poder de la organización, las prácticas tradicionales de las que han sido objeto, el bajo impacto de la formación inicial, y la saturación atencional. Esta última es producto del régimen intenso del modelo Ce.R.P.; además de las presiones conocidas bajo las que cualquier principiante se halla, en estos centros se añaden las jornadas de tiempo completo, que les dejan poco margen para el estudio, la reflexión y la maduración. De este modo, como no están en condiciones de atender todas las exigencias, se saturan y optan por aquellos aspectos que detectan como prioritarios desde la visión del tutor. Esto último es lógica consecuencia de haber adquirido el oficio de alumno, aunado a la mimesis cegadora. Este comportamiento mimético identificado no significa necesariamente la adopción del modelo docente de referencia, sino simplemente la marca en este primer año de ejercicio profesional, durante el cual están fuertemente guiados por el tutor, que tiene en sus manos el poder de la acreditación final. Al analizar en conjunto la práctica en esta modalidad innovadora, cabe preguntarse hasta qué punto esta fuerte convivencia, que genera lazos afectivos positivos y negativos, no opera como una especie de cortina que impide verse con claridad y objetividad en el espejo que los practicantes son de nosotros mismos.

La apertura del aula es, sin lugar a dudas, una característica de nuestros novatos, dado que se inician en el aula en parejas pedagógicas, compartiendo el grupo y las responsabilidades consiguientes. Al mismo tiempo, se entrenan en un espacio en el que confluyen múltiples miradas sobre la práctica. Los egresados de esta modalidad cuentan con una fortaleza en este sentido, la que independientemente de todos los discursos, han vivenciado en su formación y nos permite afirmar, sin temor a equivocarnos, que salen a los liceos dispuestos a revisar sus prácticas con el aporte de otros actores de la comunidad educativa.



En cuanto al discurso interrogativo, es algo a repensar desde la institución formadora, puesto que las preguntas en el aula deberían ser objeto de atención central por su función motivadora. El conocimiento científico avanza en torno a preguntas, lo cual es válido no sólo para el investigador, sino también para el alumno que llega a la educación formal con curiosidad y deseos de aprender. Es deber del enseñante alimentar su espíritu inquieto y desarrollar en él la capacidad de autonomía en la búsqueda incesante de respuestas que generen nuevas preguntas.

Precisamente porque buscábamos respuestas, nos encontramos con nuevas preguntas sobre la formación docente desde la visión de Fullan como el peor problema y la mejor solución en educación. Se nos abre así un abanico de interrogantes:

Si la nuestra es una empresa de bajo impacto, ¿la clave no pasará por atender, con un enfoque sistémico, lo que sucede en la socialización profesional para evitar que se lave (washed out)<sup>12</sup> lo aprendido en la formación de grado?

Si esto fuera así, ¿la política educativa no debería priorizar los programas de formadores de formadores y crear figuras de mentorazgo en los centros educativos que trabajen en forma coordinada con los institutos de formación docente?

¿Los centros de práctica no deberían transformarse en espacios de reflexión colegiada?

¿Qué andamios debiéramos construir para ayudar al novato a pasar a una etapa de profesionalismo pleno? ¿Qué recorridos conceptuales optimizarían las clínicas de Didáctica? ¿Cómo ayudar al novato a obtener el conocimiento declarativo correcto que le permita automatizar algunos procedimientos y así hacer más eficiente su labor?

¿Cómo evitar la mimesis cegadora? ¿Será conveniente evitarla o se tratará de un paso necesario para la construcción del rol docente?

¿Cómo recuperar la real dimensión de la pregunta para el espacio del aula?

Este breve interrogatorio pretende esbozar la problematización de la cuestión, sacándola del campo del discurso declarativo-normativo y partir de un giro empírico que permita pensar en la formación docente como objeto de estudio despojada de históricos reduccionismos<sup>13</sup>.

“La ciencia es una religión corta. Como en las demás religiones, la turba no iniciada cree a pies juntos y son los altos sacerdotes los que vacilan. Hay devotos de los rayos X y de San Expedito. Para los débiles, dudar es desplomarse; para los fuertes, dudar es creer. Los que suspendidos en el vacío de la duda avanzan sin caer, son los que tienen alas”. El escritor español Rafael Barrett poetiza nuestro sentir: desde el doble rol que implica dirigir un centro de formación de profesores e investigar un aspecto tan esencial como la práctica docente, la duda debe ser nuestra fiel compañera. Estamos en un proyecto innovador, que requiere de imaginación e iniciativa para su sustentabilidad<sup>14</sup> y en el que creemos firmemente, pero despojados de necesidad ideológica. Como lo expresara Paulo Freire: "La educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías".

## Bibliografía y notas

- Aguerrondo, I. 2002. **Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente.** En: El desempeño de maestros en América Latina y Caribe: Nuevas prioridades. Brasilia: 10-12 julio 2002. Disponible en Internet: <<http://www.reduc.cl>>.
- ANEP-CODICEN. 1997. **Centros Regionales de Profesores.** Documento base. Montevideo, Mimeo.
- ANEP-CODICEN. 1998. **Nuevas orientaciones de práctica docente para tercer año de los Ce.R.P.** Montevideo, Mimeo.
- ANEP-CODICEN. 1999. **Análisis del perfil socioeconómico de los estudiantes de los Centros Regionales de Profesores.** Montevideo, Unidad de Reproducimentación, CODICEN.
- ANEP-CODICEN. 2000. **Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999.** Montevideo, Impresores asociados.
- ANEP-MESyFOD. 1996. **Docentes de Secundaria a un año del censo de octubre de 1995 La Reforma de la Educación.** Documento V. Montevideo, Anep.
- ANEP-SECRETARÍA DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE. 2000. **Estructura organizacional de los Ce.R.P. Principales resoluciones que la fundamentan.** Montevideo, Mimeo.
- ANEP-UNESCO-IIPE. 2003. **Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización. Informe de difusión pública de resultados.** Montevideo, Rosgal.
- Aparicio, J. 1995. **El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza.** En: *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, 10, p.:23-38.
- Barrios, G. *et. al.* 1993. **Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay.** México. Iztapalapa.
- Behares, L. (2003) **Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza.** Montevideo, Facultad de Humanidades.
- Burbules, N. 1999. **El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica.** Buenos Aires, Amorrortu.
- Careaga, A. 2002. **La formación inicial de Profesores de Educación Media en Uruguay en el ámbito de los Centros Regionales de Profesores. Una tensión entre la tradición y la innovación.** En: El desempeño de maestros en América Latina y Caribe: Nuevas prioridades: Actas. Brasilia: 10-12 julio 2002.
- Carretero, M. 1997. **Introducción a la psicología cognitiva.** Buenos Aires: Aique.
- CIFRA-MEMFOD. 2003. **Estudio del impacto de la formación de los egresados de los Centros Regionales de Profesores en la primera etapa de su ciclo profesional.** Montevideo, Mimeo.
- Davini, M. C. 1995. **La formación docente. Un programa de investigaciones.** En: *Revista IICE*, Año IV N° 7, pp. 33-46, diciembre de 1995.
- De La Torre, S. y Barrios, O. (coordinadores) 2000. **Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio.** Barcelona, Octaedro.
- Elizaincin, A. (1992) **Dialectos en contacto. Español y Portugués en España y América.** Montevideo: Arca.
- Fullan, M. 1993. **Change forces: Probing the depths of Educational Reform.** Londres, Palmer.
- Gabbiani, B. 2000. **Escuela, lenguaje y poder.** Montevideo, Udelar, F.H.C.E.

- Hargreaves, A. 1996. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid, Morata.
- Huberman, M. 1992. **The lives of teachers**. Londres, Cassell.
- Lortie, D. 1975. **Schoolteacher**. Chicago, University of Chicago Press.
- Mancebo, E. 2003. **Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya**. Montevideo, Universidad Católica del Uruguay (tesis doctoral en prensa).
- Marcelo García, C. 1991. **Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes**. Madrid, CIDE.
- Marcelo García, C. 1999. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. 2ª edición. Barcelona, EUB.
- Mercer, N. 1997. **La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos**. Barcelona, Paidós.
- Messina, G. 2002. **Investigación en o Investigación acerca de la Formación Docente: un estado del arte en los noventa**. Santiago de Chile, Universidad de los Lagos . Disponible en Internet: <<http://www.reduc.cl>>.
- Rodríguez Moneo, M. 1999. **Conocimiento previo y cambio conceptual**. Buenos Aires: Aique.
- Sautu, R. 2003. **Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación**. Buenos Aires, Ediciones Lumiere.
- Sikes, P. 1985. **The life cycle of the teacher**. En Ball, S.J y Goodson, I.F. (Eds.) **Teacher's lives and careers**. Londres, The Falmer Press.
- Tedesco, J. C. 1998. **Current trends in educational reform**. En *Education for the Twenty-First Century, Issues and Prospects, Contributions to the work of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, chaired by Jacques Delors*. París, *Unesco Publishing*.
- Terhart, E. 1987. **Formas del saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?** En: Revista Educación, N° 284, Madrid.
- Torres, R. M. 1996. **Formación docente: clave de la reforma educativa**. En: Nuevas formas de aprender y enseñar. Santiago, Unesco- Orealc. Disponible en Internet: <<http://www.reduc.cl>>.
- Vaillant, D. 2002. **Formación de formadores**. En: El desempeño de maestros en América Latina y Caribe: Nuevas prioridades. Actas. Brasilia: 10-12 julio 2002.
- Vaillant, D.; MARCELO, C. 2000. **¿Quién educará a los educadores?** Montevideo, Impresora Editorial.
- Wittrock, M. 1990. **La investigación en la enseñanza, III. Profesores y alumnos**. Barcelona, Paidós.
- <sup>1</sup> Nos referimos a las publicaciones: ANEP-CODICEN. 1997. *Centros Regionales de Profesores*. Documento base. Montevideo: Mimeo.
- ANEP-CODICEN. 1998. *Nuevas orientaciones de práctica docente para tercer año de los Ce.R.P.* Montevideo: Mimeo.
- ANEP-CODICEN. 2000. *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*. Montevideo: Impresores asociados.
- ANEP-MESyFOD. 1996. *Docentes de Secundaria a un año del censo de octubre de 1995. La Reforma de la Educación*. Documento V. Montevideo: Anep.
- ANEP-SECRETARÍA DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE. 2000. *Estructura organizacional de los Ce.R.P. Principales resoluciones que la fundamentan*. Montevideo: Mimeo.

<sup>2</sup> El ajuste curricular que se implementa a partir de 2005 mantiene las características y carga horaria total, pero extendiendo la carrera a cuatro años.

<sup>3</sup> Esta especialidad se ofrece únicamente en los Ce.R.P. de Atlántida, Colonia y Salto.

<sup>4</sup> Para el año lectivo 2004, por primera vez se crearon dos grupos de cuarto año, los cuales comenzaron a funcionar en el turno intermedio.

<sup>5</sup> Los barrios Mandubí y La Virgencita, altamente poblados, se encuentran a 5 kms. de la ciudad por la ruta 5, mientras que el Liceo 4 se encuentra también a 5 kms. de Rivera, pero por la Avenida Italia. Insólitamente, no existe aún una vía de tránsito interna que una estos barrios, por lo que no hay más alternativa que ir hasta la ciudad y de allí tomar el otro camino.

<sup>6</sup> Los tutores y profesores de apoyo realizan un acompañamiento de cada practicante, asistiendo a sus clases, aportando críticas y sugerencias, guiándolo en la selección de recursos, en los contenidos a profundizar, indicando bibliografía, e incluso continentando emocional y afectivamente su proceso.

<sup>7</sup> Término popularizado por el holandés Simon Veenman (1984), apud. Marcelo (1999).

<sup>8</sup> Diglosia es una situación de uso de dos lenguas en la cual existe una distribución de funciones para cada una de ellas. El español es utilizado como variedad alta para todos los fines formales (educación, religión, sistema judicial, administración y prensa) y los D.P.U. (dialectos portugueses en el Uruguay) son utilizados exclusivamente en la comunicación intrafamiliar y para la comunicación espontánea entre los miembros de un mismo grupo social.

<sup>9</sup> Esta afirmación tiene su fundamento en el estudio: ANEP-CODICEN. 1999 Análisis del perfil socioeconómico de los estudiantes de los Centros Regionales de Profesores. Montevideo, Unidad de Reproducimentación, CODICEN.

<sup>10</sup> Se denominan rasgos suprasegmentales en Gramática a los elementos que acompañan lo verbal como la entonación, la curva melódica y los esquemas acentuales.

<sup>11</sup> En De la Torre y Barrios (2000).

<sup>12</sup> Zeichner y Tabachnick (1981) apud Davini (1995).

<sup>13</sup> En términos de Davini(1995).

<sup>14</sup> Si bien la sustentabilidad de una innovación debe ser académica, administrativa y económica, nos podemos responsabilizar por la primera de ellas, puesto que las otras dos dependen de decisiones de política educativa, competencia de la autoridad del ente.

*\*Master en Educación, Universidad ORT. Diploma en Gestión Educativa, Universidad ORT. Diploma en Educación, Universidad ORT. Diplome de Hautes Études Supérieures option Littérature Française, Alliance Française de l'Uruguay. Certificado de actualización en Gestión Educativa, Universidad ORT. Profesora de Literatura e Idioma Español, Instituto de Profesores Artigas.*

## Concepciones de la enseñanza: un estudio en torno a docentes experimentados sin formación pedagógica

Mirtha Ricobaldi \*

### Resumen

Este trabajo surge de la tesis de Maestría sobre Educación; tiene como objeto identificar concepciones acerca de la enseñanza de los docentes universitarios experimentados que trabajan en formación docente, en el Instituto de Profesores Artigas, y carecen de formación pedagógica. Busca indagar las concepciones de enseñanza de esa Institución y de la Universidad de la República, analizando cómo repercuten en su concepción pedagógica.

Se realizó una búsqueda de antecedentes explorándose el estado actual de la cuestión, en temas como concepciones de enseñanza, modelos y perfiles docentes, formación profesional, relación teoría práctica, concepciones didácticas y transmisión de contenidos; contextualizándolos en el escenario de la cultura y las relaciones de poder.

De estos análisis resulta que el docente universitario que se apasiona por su disciplina identificándose con eso que es su profesionalidad, que se preocupa por la educación y se impregna de la cultura institucional, constituiría el tipo ideal de modelo docente.

### Abstract

*This work comes from a Master's thesis on Education. The main objective is to identify beliefs about education held by experienced university-level professors who work in teacher education at Artigas Teachers' Institute (ATI) and who lack pedagogical formation. The work inquires into the conceptions of education held in ATI and in Universidad de la República, analyzing how they impact on pedagogical conceptions. Research was performed exploring the precedents and current state of the issue, including topics such as concepts about teaching, teachers' profiles and models, professional education, the relation between theory and practice, didactic conceptions and the transmission of contents, in the context of a cultural background and power relationships. From the analysis, it is concluded that the ideal model of teacher would be a university professor with a passion for her discipline (identified with her profession), who is concerned about education and who is able to absorb the institutional culture.*

### Fundamentación

Consideramos importante realizar un trabajo sobre las concepciones de la enseñanza de los docentes experimentados, a nivel exploratorio descriptivo en razón de que los trabajos leídos sobre la formación docente apuntan a temas que tienen que ver con las representaciones, con conocer la asignatura, con la formación profesional, pero no se han retenido lecturas sobre las concepciones de enseñanza de los universitarios que se desempeñan como docentes sin la formación pedagógica.

Por otro lado, actualmente en los ámbitos públicos y privados universitarios o de nivel terciario se percibe una preocupación sobre el tema y se tiene como demanda la formación de sus docentes.

En la formación profesional de los docentes así como en los modelos tradicionales de enseñanza sustentados en la agenda clásica de la didáctica, fue que se conformaron y reafirmaron las concepciones educativas de estos docentes, que sin embargo, se fueron fragmentando en su confrontación con la práctica docente y con los aportes de la nueva agenda didáctica. Sin embargo, una serie de temas no se encontraban inscriptos en esa agenda clásica, como el referente al pensamiento de los profesores, a cuál es el sentido de la enseñanza o cuáles son las consecuencias morales del acto de enseñar.

El propósito de este trabajo estuvo orientado a construir categorías interpretativas referidas a las concepciones acerca de la enseñanza de los docentes experimentados que no han tenido formación pedagógica.

Denominamos docentes experimentados a los universitarios que trabajan en Formación Docente como profesores, sin tener formación pedagógica, es decir, sin tener formación formal que los acredite como tales.

El docente experto es el que ha demostrado pericia en la enseñanza, basada en estructuras de conocimiento que permitan conductas eficientes (Ropo, 1991)<sup>1</sup>.

Realizar una indagación sobre los problemas planteados a los profesores y profesoras en relación con la práctica docente, en cuanto a lo que piensan, específicamente en cuanto a sus concepciones de enseñanza, es abrir espacios de discusión sobre la realidad educativa y las acciones que llevamos adelante en nuestro contexto profesional. Consideramos que es un objeto de análisis significativo para quienes se preocupan y trabajan en el ámbito de la didáctica universitaria, ya que genera una serie de interrogantes sobre el tema.

La Educación de nivel universitario implica, en muchos casos, la reproducción de un modelo donde lo importante es transmitir el conocimiento adquirido. El lugar que asume la preparación para la práctica profesional educativa es casi inexistente.

En este trabajo se parte de la idea de que si bien es muy importante, no alcanza con saber la asignatura, con tener un mayor o menor carisma, para que los resultados sean los correctos. Se hace patente que no alcanza sólo con transmitir los conocimientos de una u otra asignatura, ya sea que se enseñe Sociología, Matemática o Historia. Ante todo se debe ser un buen docente, e impartir una buena enseñanza, *"Aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos"* (Souto, 1996,117)<sup>2</sup>.

Poner la atención sólo en la transmisión de los contenidos y en el intercambio de ideas sesga el concepto; se debe ampliar el campo de análisis, priorizando lo que tiene que ver con los procesos de socialización, en las prácticas sociales. No se aprende sólo en el currículo oficial, sino en el proceso de las interacciones sociales que generan un entramado muy fuerte en las representaciones, valores y estrategias que serán parte de lo que configuran las concepciones del docente.



Una buena enseñanza supone algo más que la reproducción del contenido, comporta un quehacer comprometido con los acontecimientos sociales. Enseñanza implica una actividad llevada a cabo por dos o más personas interactuando entre sí, en un contexto determinado. Si agregamos el adjetivo "buena" deberíamos complementar este enunciado genérico con formulaciones tanto epistemológicas como morales. En cuanto a lo epistemológico no nos presenta dificultad, ya que tiene que ver con una justificación racional de la enseñanza. Pero el concepto moral se relaciona con lo ideológico, y lo podemos definir: desde el punto de vista funcionalista, como el buen desempeño de los roles a partir de la inculcación de las normas y los valores vigentes, o desde la visión materialista, para la que lo moral estará determinado por la reproducción de las normas y valores impuestos por la ideología dominante. Por tanto, en ambos conceptos, la definición de la buena enseñanza implica la incorporación de la ética y los valores en las prácticas de la misma.

Para ser un buen docente es necesario, pues, adquirir nuevos conocimientos que provienen de campos disciplinarios propios del quehacer educativo, como la Pedagogía, la Psicología Cognitiva, la Didáctica. Y además -agregaríamos otro componente -el compromiso con el papel que desempeñamos.

Sin negar el rol que compete a la teoría y a la investigación, consideramos que los pensamientos de los docentes generan concepciones; en este caso, las que nos interesan son las que tienen sobre la enseñanza, pues son instrumentos de deliberación permanente e influyen en las acciones pedagógicas.

Son ellas las que los orientan en la resolución de problemas, en las decisiones sobre su práctica, en las comprensiones de sus contextos. Y por ende, son decisivas en la calidad de la enseñanza que imparten, ya que involucran los campos intelectuales y éticos como esquemas conceptuales orientadores. Históricamente el rol del docente va unido al concepto de la reproducción social y conlleva, como toda tarea de enseñante, un caudal de responsabilidades en cuanto al compromiso social y a lo que significa ser, en este caso, formador de formadores.

La educación implica la dignificación de los actores sociales involucrados en la misma. Los docentes no pueden ser vistos por el colectivo como meros ejecutores de decisiones tomadas por otros, o de modas; por el contrario, consideramos que las ideas y valores subyacentes se hacen realidad en la medida en que los docentes las sientan como suyas, las adapten y las transmitan. Este proceso enfrenta al docente a la toma de decisiones, a recurrir a sus conocimientos previos, a sus concepciones de vida, a sus compromisos; a reformularse su profesionalidad, en un desarrollo dialógico constante. La función del docente, en su tarea de enseñar, se halla inmersa en una tensión dialéctica entre la reproducción social y el cambio que se supone puede y debe lograr. Sus concepciones juegan un rol fundamental puesto que deben otorgar al conocimiento, como instrumento construido social e históricamente, un sentido que va más allá de una lectura lineal.

En el campo de la enseñanza no se debe transitar por el camino de la fantasía en el que el docente es, cual Pigmalión, un escultor que da forma a la piedra bruta, o moldea el barro, creando a partir de sí mismo, y en el que el logro se da cuando se obtiene una forma de acuerdo a lo imaginado; cuando, como un Dios, crea un ser a su semejanza. Tampoco se debe ir hacia el otro extremo pensando que los hombres se forman por sus propios medios y que, cual Ave Fénix se consumen y renacen de sus propias cenizas (Ferry, 1991). Es lograr la realización de las personas, generando individuos críticos, analíticos, reflexivos. Desde el punto de vista social la educación implica reproducción; pero no es lo mismo reproducir la sociedad a través de modelos tradicionales para mantener el statu quo, que otorgarle el cometido de reproducir las desigualdades sociales, lo que implícitamente lleva a tomar opciones.



Sin caer en un optimismo ingenuo, suponiendo que la enseñanza puede compensar las diferencias provocadas por una sociedad de libre mercado, con una fuerte diferenciación social, que conlleva posibilidades económicas, políticas y sociales, bien diferenciadas, pensamos que una enseñanza responsable encuadrada en un modelo didáctico, flexible y plural, es un reto para los profesionales en la educación que está directamente relacionado con la concepción de enseñanza que cada uno posee. Esto justifica la necesidad del conocimiento de las concepciones de enseñanza, ya que permiten interpretar las prácticas docentes con la intención de promover la reflexión sobre las mismas y lograr así la generación de buenas enseñanzas. *"Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas, y actividades que dan cuenta de ese entramado"* (Litwin, 1992, 94).

### **El profesional universitario en su desempeño como docente**

En consonancia con lo expresado anteriormente, las prácticas docentes se configuran en el marco social que determina las concepciones de los docentes, las que influyen sustancialmente en su conducta y en su toma de decisiones, constituyendo una parte fundamental del contexto de la enseñanza. Hemos considerado un aporte importante para nuestra tesis la exploración sobre investigaciones y trabajos referidos al campo de la docencia universitaria ya que es allí donde realizamos nuestro estudio, encontrándonos con aportes con respecto al planteo de nuestro propósito, pero muy escasos en cuanto a las concepciones de enseñanza de los universitarios que se desempeñan como docentes.

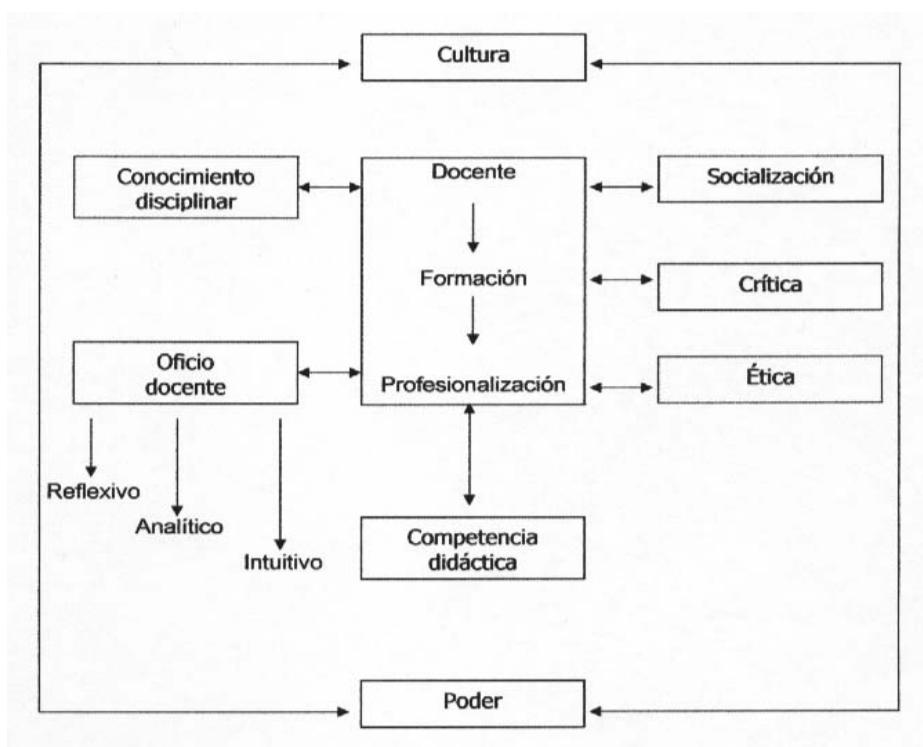
Se asume que en la Universidad y en los niveles terciarios no se presentan problemas didácticos, relacionados con la formación de sus docentes; lo implícito es que allí se discute sólo lo importante que es lo científico. En la formación en los niveles terciarios y universitarios, se ha considerado secundario el aporte de conocimientos en el campo de la didáctica; se considera que la didáctica no tiene status social o cultural (Brousseau, 2001)<sup>3</sup>; el modelo aceptado ha sido el tradicional de la reproducción de los contenidos. El campo de la didáctica es considerado como un conocimiento devaluado, siendo aun para muchos un campo desconocido, impregnado de una serie de reduccionismos.

Referirnos a la docencia universitaria, es ver al docente inserto en la Institución que lo formó y con relación a las competencias que debe asumir con respecto a la Sociedad. La Universidad tiene como cometido formar profesionales comprometidos con el acervo social, así como concretar tareas en lo que hace a la gestión, investigación y producción, y son los docentes universitarios los portadores de esos cometidos. Hablar de la formación docente, como un insumo importante en la generación de las concepciones docentes con respecto a la enseñanza en los universitarios es interesante en razón de ser un campo que aún no está del todo acordado. Así, cuando se refiere al desarrollo profesional de los profesores, para algunos esta formación debe estar en manos de expertos, con conceptualizaciones desde arriba e incluso desde fuera, mientras que por otro lado se sostienen visiones más acordes con el pensamiento desarrollado en este marco teórico. Hargreaves (1992, 190).

Históricamente el docente universitario, "catedrático", afianzado en la tradición académica del conocimiento gozó de un reconocimiento y prestigio que surge por el hecho de su desempeño en la propia Universidad. En el imaginario social la Universidad es el lugar de producción intelectual y científica, logrando un gran respeto y reconocimiento social, que se hacía extensivo a su cuerpo docente. Las variaciones producidas en lo social, político y económico a nivel macro en el país han repercutido en la organización interna y en la percepción social de dicha

institución. Factores que no son privativos de la Universidad, como menguados presupuestos, cercenaron muchas posibilidades, entre ellas, las de actualización, investigación y extensión. El catedrático dejó de ser el profesional, intelectual de renombre y reconocimiento social que dedicaba parte de sus horas a cultivar ese espacio que le era tan caro a nivel personal y en el imaginario social. Perdido ese espacio como profesional, se pierde la referencia académica y se sale en búsqueda de otros lugares donde promoverse; y allí procura reproducir su modelo. Pero esto no fue suficiente, ya que lo que acontece en la Universidad no es lo mismo que sucede en otros ámbitos educativos.

Para situar las concepciones que sobre enseñanza tienen los docentes universitarios que carecen de formación pedagógica y trabajan en la formación de formadores, siendo éstas un constructo social, encuadrado en los diferentes procesos sociales e históricos, debemos contextualizarlas en el escenario de las relaciones de poder y de cultura, según se expresa en el siguiente cuadro:



### Contextualización de las concepciones de Enseñanza

Los docentes universitarios que han impregnado sus prácticas desde las visiones tradicionales, visualizan que esas concepciones totalizadoras del mundo construidas en la modernidad están en crisis. Surgen nuevas condiciones sociales, económicas y políticas que hacen tambalear y modifican el sistema de valores sociales que repercuten en lo social. En las prácticas de la enseñanza aparecen nuevos estilos que pretenden romper con los rituales, con la rutina de las “malas” clases magistrales, docentes que procuran emanciparse de las viejas ataduras, y del uso de metodologías arcaicas que encapsulan el conocimiento. La investigación didáctica hoy asume la necesidad de ampliar su desarrollo epistemológico reafirmando la idea de que ella debe ser considerada "teorías de enseñanza", ofreciendo instancias de reflexión para que los profesores o docentes cuestionen sus viejas metodologías fuertemente legitimadas que ya no resultan a la hora de favorecer procesos comprensivos para aquellos a quienes intentamos enseñarles algo.

El docente universitario es un foco de atención fundamental en nuestro objeto de estudio, ya que desempeña un papel de primer orden en las prácticas de enseñanza. Presenta ciertos rasgos identificatorios en su profesión; se articulan en su práctica momentos teóricos y prácticos como parte de procesos dialécticos en la construcción del conocimiento. Como posición epistemológica presenta sus derivaciones en lo didáctico, se alternan espacios dedicados al tratamiento teórico de los temas con otros donde el análisis de la realidad y la práctica generan reflexiones, indagaciones e incluso construcciones teóricas.

Si bien a los docentes universitarios o de nivel terciario se les atribuyen las mismas características de cualquier profesor, en la Universidad aparecerán algunas específicas. En todos los ámbitos corresponde transmitir la cultura imperante, socializar, procurar un amplio desarrollo personal de los individuos. Pero mientras en los niveles primarios y secundarios el rol es prioritariamente formativo, en los universitarios y terciarios, aunque se mantienen los criterios formativos, lo prioritario es conformar individuos críticos, reflexivos, analíticos, que se apropien del conocimiento y lo recreen. La responsabilidad de estos docentes sería dar una respuesta adecuada a las circunstancias cambiantes de los entornos económicos, laborales y culturales, implementando una formación flexible que responda a las nuevas demandas que se van produciendo. Es una construcción multirreferencial compleja; no es un modelo acabado, sino un modelo a construir desde la práctica y en una permanente relación comprometida consigo mismo y con su entorno. Las universidades deben aparecer como unidades responsables de la producción y distribución del conocimiento, así como de la formación de sus docentes.

### **Fundamentos metodológicos**

La formulación teórica y metodológica de este trabajo se centró en una perspectiva fenomenológica, que si bien está engarzada en una amplia gama de marcos conceptuales y escuelas de pensamiento, se acotó en el interaccionismo simbólico y la etnometodología desde una perspectiva crítica y por los aportes de lo que se definió como la nueva agenda didáctica. Desde el interaccionismo simbólico entendemos que son los significados sociales que los actores asignan los que determinan sus acciones en los procesos de interacción de la vida cotidiana. Desde la incertidumbre generada por la mirada del comienzo de un nuevo milenio, las Universidades deben aparecer como unidades responsables de la producción y distribución del conocimiento, así como de la formación de sus docentes. Este camino implica entender de una manera clara y comprometida la actividad de enseñar (Candau, 1989).

El enfoque interpretativo nos permite describir los procesos de la interacción educativa, con la finalidad de brindarnos elementos para la construcción social de los sentidos de lo acontecido. En cada situación se construyen sentidos y es importante, para este modelo de indagación, aportar elementos que nos permitan describir las interpretaciones que los sujetos realizan de aquello en lo que son actores: la interacción didáctica.

Si bien los diferentes actores constituyen comunidades, por afinidades, profesiones, tareas a cumplir, son los individuos sin embargo, como integrantes de esas comunidades, como parte de las instituciones en las que trabajan, quienes llevan adelante las acciones sociales con sentido e intencionalidad referenciadas en la interpretación de la acción del otro o de los otros. Cada uno dirá y hará cosas diferentes porque lo interpretará desde su capital social, desde su experiencia, en un proceso de construcción dinámica permanente. Serán por tanto las interpretaciones las que definirán las situaciones.

Desde lo teórico y epistemológico, la perspectiva etnometodológica permitirá que sean los actores sociales los que le otorguen sentido a la realidad, revalorizando la vida cotidiana, lo que nos permite comprender, permitiendo la interpretación. El docente no se puede abstraer de la institución en la que se desempeña; esta lo construye, lo contiene. Es una institución vívida, dinámica, en permanente elaboración, que le exige un compromiso ético, social, responsable; en la que detrás del esquema de poder legitimado, está la construcción de la moral. No es la imagen de la institución tradicional en la que las funciones primordiales son socializar de acuerdo con los patrones normativos vigentes y por tanto transmitir los conocimientos, pautas y valores acordes a tal fin. Por tanto sus concepciones repercutirán en el estilo del trabajo docente, en la selección de los contenidos y la apropiación de los saberes, en la intencionalidad que le dé a sus mensajes.

### **Diseño metodológico**

La metodología utilizada en este trabajo está enmarcada en un modelo mixto con un enfoque cualitativo, de corte fenomenológico que se orienta a la construcción de categorías interpretativas, con sustento en la etnometodología. Esta investigación se efectuó en un nivel de diseño exploratorio-descriptivo, en un contexto de descubrimiento localizado de focalización progresiva que nos permite llegar a un nivel descriptivo enmarcado en las corrientes interpretativas, ya que nuestro objetivo es interpretar más que descubrir.

La investigación se realizó durante el año 2003, en Montevideo, en el Instituto de Profesores Artigas y en la Universidad de la República. Del primero se seleccionaron los universitarios que no tienen formación docente y trabajan como profesores y el equipo de Dirección. Se realizó también un análisis documental dirigido a detectar su perfil institucional y las concepciones de enseñanza implícitas en sus normas fundacionales. En la Universidad de la República se trabajó con los documentos existentes en ese ámbito para poder deducir, de su estudio, las concepciones de enseñanza imperantes en dicha institución.

### **Técnicas utilizadas para la obtención de los datos**

La colecta de datos para este trabajo se efectuó mediante diferentes instrumentos, herramientas o técnicas:

- En primer lugar llevamos a cabo un relevamiento de datos entre todos los docentes del IPA para determinar cuáles eran los universitarios que se desempeñaban como docentes sin tener formación pedagógica. Dentro de este grupo trabajamos con una muestra intencional, determinada por aquellos que fueran efectivos o tuvieran tres años de antigüedad en el desempeño del cargo y con un puntaje en Informe de Dirección o Inspección no menor a los 81 puntos, que equivale a la calificación Muy Bueno. La cantidad de docentes que se encontraban en la situación indicada determinó nuestro Universo de Análisis.

- En segundo lugar se realizaron entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, de corte fenomenológico, a los docentes seleccionados como modelos de indagación.

- En tercer lugar se realizaron entrevistas semi-estructuradas al Equipo de Dirección del IPA para la obtención de información significativa.

- En cuarto lugar se procedió a un Análisis documental, de contenido, de los documentos y textos obtenidos en el IPA y en la Universidad de la República, lo que nos permitió detectar las concepciones implícitas o explícitas sobre Educación y Pedagogía vigentes en ambos centros.

- En quinto lugar se logró un acercamiento a la dimensión contextual de ambos centros de enseñanza, a través de un análisis de los documentos que contienen la historia, los mandatos y los cometidos institucionales.

- Por último se realizó una triangulación a los efectos de la validación, entre los datos surgidos del análisis documental y de las entrevistas realizadas a los docentes seleccionados y al equipo de Dirección de IPA en su calidad de informantes calificados.

Se trabajó con entrevistas semi-estructuradas de corte fenomenológico puesto que los datos obtenidos, en tanto fuente de significado, nos permiten describir e interpretar la realidad. Estas entrevistas se estructuraron basándose en tres niveles diferentes de análisis: el primero exploró el recorrido docente del entrevistado, la reconstrucción de su historia laboral, su formación y antigüedad en el desempeño del rol docente. El segundo pretendió incursionar en el campo de la planificación y evaluación, mediante la detección de sus estrategias de intervención, sus tiempos, sus espacios innovadores. El tercero, entrelazando los resultados obtenidos en los dos anteriores, permitió reconstruir las claves de porqué se enseña.

Este instrumento nos permitió entonces profundizar y comprender mejor las concepciones de los diferentes actores sociales. Estos son los que le otorgan sentido a la realidad, revalorizando la vida cotidiana y permitiéndonos, a través de sus acciones y de sus expresiones, interpretarla. Así, la información surge de la narrativa del propio docente más que de la pregunta explícita del entrevistador.

Cabe señalar, finalmente, que las entrevistas en profundidad, de larga extensión en su mayoría, así como la observación de los entrevistados, se constituyen en género narrativo, casi biográfico en algunos casos. Son utilizadas en esta investigación empírica junto a las realizadas a los informantes calificados y a los análisis documentales, no para reconstruir la biografía de los entrevistados, sino para detectar su concepción de enseñanza.

El análisis documental se realizó mediante el análisis de texto, ahondando en aquellos aspectos que, sumados a los datos obtenidos anteriormente, nos permitieron generar las categorías interpretativas que favorecen la comprensión e interpretación de nuestro objeto de estudio. Mediante esta técnica se abarcaron dos aspectos, uno en cuanto a concepciones de enseñanza y otro en lo referente a lo contextual e institucional, teniendo en cuenta que consideramos al IPA como la institución emblemática en Formación Docente, no solo por su localización en Montevideo, sino por ser un referente insoslayable a nivel nacional.

Como forma de validación metodológica se realizó una triangulación. Con ella se exploró la convergencia de las percepciones y de los enfoques de análisis, examinando las diferencias entre las expresiones y/o descripciones obtenidas desde cada fuente de información. La ventaja de esta técnica es que nos permitió alcanzar más dimensiones de la realidad social; abarcar una información más compleja y diversificada; posibilitándonos reforzar, cuestionar o cambiar algunos de nuestros supuestos teóricos.

## **Instituto de Profesores Artigas**

En la dimensión contextual, el Instituto de Profesores Artigas tuvo su creación por el Art. 49 de la Ley 11.285 en sustitución de la Sección Agregaturas que funcionaba en Enseñanza Secundaria e inició sus actividades docentes a principios de 1951. Situado en el barrio de la Aguada, su local con distribución espacial panóptica (Foucault, 1991) típica de las instituciones educativas, es un elemento fundamental que coadyuva a crear un clima específico que determina asimismo parte de la propia construcción docente y de la historia de vida de todos aquellos que constituyen la médula viva de la institución. El análisis de contenido de sus documentos nos permite recrear su historia desde otra mirada, buscando en los diferentes textos analizados los mandatos fundacionales que informan las concepciones de enseñanza de la Institución.

Los datos que consideramos relevantes para nuestro estudio surgieron entonces del análisis de:

- La Ley N° 11.285 del 2 de Julio de 1949, de creación del Instituto de Profesores Artigas.
- Los Anales del IPA, que son las primeras publicaciones en las que aparecen artículos de diferentes actores que hacen referencia al surgimiento y descripción de la Institución, las dificultades surgidas en las distintas etapas de su desarrollo.
- El Estatuto del Funcionario Docente de la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP).
- La ley de Enseñanza N° 15.739, del 28 de marzo de 1985.

Las actividades del IPA se conformaron a través de un Plan de Estudios de 4 años de duración que posibilitaría la formación de docentes para la enseñanza media en las distintas especialidades que integraban el nivel medio, atendiendo fundamentalmente tres aspectos esenciales: la formación disciplinar, la formación pedagógica y la práctica docente. Se hace particular hincapié en la especialización de la asignatura otorgándosele un 50 % de los cursos.

En el año 1977 – inmersos en pleno período de la Dictadura en el Uruguay – y a través de la Ordenanza N° 30 se produce una reforma por la cual el IPA pasa a integrar el INADO (Instituto Nacional de Docencia General Artigas). Con esta reforma se reduce el plan de formación inicial de 4 a 3 años, perdiendo competencias en cuanto a perfeccionamiento docente, formación de profesores de Ciencias de la Educación y formación de profesores agregados a las distintas especialidades.

Durante el año 1986, en la etapa de restauración democrática, se vuelve al formato fundacional de 4 años de formación inicial, y se incorporan algunas carreras cortas como proceso innovador y con carácter de especialidad.

Actualmente sigue vigente este Plan 86 que lleva 18 años de ejecución en la práctica, con un porcentaje amplio de docentes que lo han enriquecido y fortalecido con su experiencia y formación, realizadas en 21 especialidades de profesorado -cinco de ellas en modalidad de carrera corta- que cuentan con un currículo de asignaturas generales correspondientes a las Ciencias de la Educación, de base general y formativa para todas las especialidades, que se distribuyen espacial y temporalmente a lo largo de los 4 años de duración de la carrera, y en asignaturas específicas por especialidades.

Esta formación se complementa con la unidad didáctica-práctica docente, que se concreta en el contexto de enseñanza media, directamente vinculada a la didáctica específica de la Especialidad.

## **Universidad de la República**

Los inicios de la Universidad nacional se remontan a la primera legislatura de nuestro Estado (1830 a 1834) cuando, por iniciativa del Presbítero Dámaso Antonio Larrañaga, se sancionó su Ley de creación el 8 de Junio de 1833.

En 1836 se organizan las primeras cinco cátedras pasando a denominársele Casa de Estudios Generales. En 1838, el Presidente Oribe le asignó a esta Casa el carácter de Universidad Mayor de la República. La Guerra Civil que mantuvo en conflicto al país hasta 1851, frustró, en los hechos, esta primera etapa fundacional. Terminado el conflicto y por decreto del 14 de Julio de 1849, el Presidente Joaquín Suárez ordenó la inmediata instalación de la Universidad de la República, que fue inaugurada el 18 de Julio, teniendo como primera sede la Iglesia de San Ignacio.



En ese mismo año el primer reglamento orgánico le otorgó la totalidad de la instrucción: primaria, secundaria y superior.

En 1877 el Presidente Latorre emite el Decreto-ley de Educación Común, recogiendo las ideas del proyecto educativo de José Pedro Varela, lo que significó la consagración de los principios de gratuidad y de obligatoriedad de la enseñanza, al tiempo que profesionalizó el magisterio determinando la separación de la enseñanza primaria, que quedó así independizada de la Universidad.

Actualmente ocupa un local construido especialmente en 1906 para albergarla, en el corazón del barrio de El Cordon. Su edificio, encuadrado en tendencias del renacimiento clásico, con un estilo de monumentalidad de carácter serio y formal como correspondía a la época, fue inaugurado en 1911 por el Presidente Williman.

La Universidad fue organizada por la Ley Orgánica de 1908 que atribuyó potestades al Poder Ejecutivo para designar directamente al Rector y para aprobar los programas de estudio. En 1917 la nueva Constitución consagró la autonomía de la enseñanza pública, que pasaría a ser administrada por un Consejo autónomo. En 1935 se elabora un nuevo Estatuto de la Universidad que recoge los postulados reformistas debatidos a partir de los encuentros de Córdoba de 1918, transformando los fines de la Universidad, reafirmando su autonomía y proponiendo un sistema de cogobierno entre docentes, estudiantes y egresados. En este mismo año se segrega la Enseñanza Media del ámbito universitario, estableciéndose un nuevo ente autónomo para su conducción. Luego de diversas reformas constitucionales que mantuvieron el principio de autonomía universitaria creado en 1917, en la reforma del 52 se prevé la elaboración de una nueva ley orgánica que estuvo pronta en 1958. El nuevo texto legal desarrolló los principios y soluciones que habían ido tomando cuerpo en la evolución histórica: autonomía universitaria, gobierno de co-participación de los tres órdenes, principio de libertad de cátedra y de opinión, definición precisa de los fines de la Universidad. La crisis económica y social de los 60, potenciada por el Mayo del 68 francés, generó una especial preocupación sobre el papel de la Universidad y llevó al Rector Maggiolo a impulsar un plan transformador que no pudo ponerse en práctica debido a la intensificación de los conflictos sociales, políticos y culturales que desembocaron en la grave crisis nacional que condujo a la caída de las instituciones democráticas con el golpe de estado del 27 de Junio de 1973.

La Universidad se moviliza entonces tratando de demostrar que aún puede adoptar posturas creativas, distintas y responsables y, a través de su Comisión para el estudio de los Problemas Nacionales (PRONA), organiza lo que sería el último ciclo de su etapa autonómica, bajo el título de "El Uruguay y su Universidad en 1973. Hacia la construcción de un destino nacional".

La radical postura universitaria enfrentada al poder militar determinó la Intervención de la Universidad el 27 de Octubre de 1973 y la ocupación de todas sus dependencias por las Fuerzas Armadas. El Ministerio de Educación y Cultura se hizo cargo de la administración general de la Universidad arrestándose al Rector, a los Decanos y al Consejo Directivo Central.

Desde 1974, la Universidad intervenida se sumió en un proceso de desmantelamiento general, mientras se aislaba voluntariamente del entorno. No apareció ningún modelo alternativo de Universidad diseñado por el poder fáctico, sino que todo se limitó a la asignación de la exclusiva y tradicional función de formar profesionales. Casi desaparecieron los proyectos de investigación científica y los estudios sobre la problemática nacional, en tanto fueron clausurados numerosos servicios universitarios.



También se procedió a una sistemática destrucción de la estructura académica, al suprimirse asignaturas y reformarse los planes y programas de estudio, dando paso a una conciente improvisación, que fue completada por la aplicación, desde 1975, de mecanismos restrictivos de la admisión de estudiantes que recién se modificó en 1982.

El proceso de transición de 1980 a 1984, culmina con la restauración democrática y el paulatino retorno a la normalidad. En ese lapso los universitarios concertaron con los grupos políticos y los gremios el retorno de la Universidad a la vida autónoma. En Agosto de 1984 cesa la intervención y en 1985 se reimplanta el co-gobierno de los tres órdenes reeligiéndose el Rector y Decanos destituidos en 1973. Electas poco después nuevas autoridades, éstas se abocaron inmediatamente a la tarea de apoyar a los polos más activos en investigación, docencia, capacitación y extensión, con lo cual se marca el inicio de una política de renovación científica y tecnológica, adecuando al mismo tiempo las carreras profesionales a las necesidades futuras del país. Desde el Rectorado se impulsa una política de apertura centrada en cuatro grandes ejes: la apertura institucional, social, regional e internacional.

En la década de los 90, se crea la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación siendo en este entorno que vemos emerger una creciente preocupación por la formación docente en el nivel terciario al haberse estructurado, para todas las disciplinas que se dictan, dos terminalidades: docencia e investigación, que son precedidas por una formación previa común. La opción Docencia, que aparece por primera vez en el currículo universitario en forma orgánica, persigue la adquisición de una buena formación teórica y del necesario instrumental científico-técnico para conocer la realidad educativa.

En el 2000 las autoridades universitarias elaboraron, discutieron y aprobaron el Plan Estratégico de la Universidad, que fijó las metas para el accionar de esta institución durante el quinquenio 2000-2004. En este documento aparece explicitada una preocupación por la formación didáctica del personal docente. El Plan Estratégico articula diversos Proyectos Institucionales que tienen por objetivo atender algunas de las demandas específicas planteadas en cuanto a la Formación Didáctica de Docentes Universitarios y Profesionalización de la Carrera Docente.

Interesa destacar que, cuando se reseñan los antecedentes en esta materia se consigna que diferentes servicios universitarios crearon y desarrollaron departamentos de apoyo a la enseñanza desde 1962. Esta tendencia se generalizó a principios de la década de los 90 cuando se creó la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República.

### **Cuando hablan los docentes...**

Todas las entrevistas fueron estructuradas tomando, como punto de partida de las narrativas personales, un disparador común que tendía a ubicar al entrevistado en los inicios de su formación profesional, para intentar reconstruir su historia laboral y el derrotero seguido por cada uno de ellos hasta llegar al desempeño de su tarea docente.

En el desarrollo de las historias se puede observar que tiende a establecerse una pauta casi general que marca un inicio ajeno a la formación docente, seguido por una etapa de tránsito por experiencias docentes, formales o no, que va acercando paulatinamente a cada entrevistado a los institutos de formación docente para allí procesar su acceso a la formación de docentes para la enseñanza media.

Al comenzar el trabajo de análisis de las narraciones recogidas apreciamos que en todas ellas emerge un rasgo en común que surge desde los primeros planteos de los entrevistados cuando aseguran no tener formación docente pero ejercer el rol docente sin dicha profesionalización.

De los relatos surge así que para los entrevistados la formación docente no pasa por lo formal, sino que lo que les da la posibilidad de ser docentes, o lo que los transforma en docentes, es el haber ejercido en algún momento, no importa en qué condiciones, ni en qué lugar, ni en qué forma, el rol docente.

Todos los entrevistados son hombres y mujeres de diversas edades y extracción social, egresados universitarios, con más de tres años en docencia directa en Formación Docente, con informes de Dirección o de Inspección superiores a 81 puntos, lo que los categoriza para este trabajo como expertos. Trabajan en el IPA y están formados en diferentes momentos, en diferentes especialidades y como expertos en un campo de conocimiento específico y disciplinar.

Partiendo de la revisión de sus entrevistas se intenta trazar caminos, tender líneas que permitan llegar a dilucidar sus concepciones de enseñanza. Estas concepciones se construyen no sólo en espacios formales, curriculares y en una formación didáctico-pedagógica sino también en los mitos identificatorios sociales, en los constructos simbólico-culturales que conforman el sustrato de las narrativas.

En las voces de los diferentes protagonistas se busca entonces lo que está detrás de lo verbalizado; lo que, como trama sustenta los diferentes relatos. Se trata de desentrañar primariamente esos aspectos simbólicos de la vida social en sus significados individuales. Las palabras adquieren un poder simbólico, revelador, se pueden *hacer cosas con palabras*.

Pero también debemos prestar atención, en el trabajo de campo, a la descripción de los diferentes trayectos recorridos por los protagonistas en sus reconstrucciones sociales. De esta forma, la mirada transita por un contexto de descubrimiento y redescubrimiento que permite llegar a niveles descriptivos; el desafío fue armar la genealogía del concepto de enseñanza en clave foucaultiana mediante un trabajo arqueológico, paciente y cuidadoso, que se evidencia en el diseño de la investigación.

Nuestra propuesta es atender no sólo a lo expresado, a la conducta observada, sino hurgar en las concepciones que determinan esa conducta. Así, se construye a partir de ejes temáticos, de centros de interés y en razón de las expresiones recurrentes encontradas en las entrevistas, sin dejar de captar la heterogeneidad. Las voces de los docentes narran, describiendo acontecimientos, procesos individuales en contextos sociales y culturales. Las palabras toman sentido, y en el propio transcurrir del discurso los protagonistas van descubriendo nuevas y renovadas interpretaciones de sus propias historias de vida que se entrelazan con el armado de su rol docente, conformando así, a través de recuerdos, expresiones, representaciones, aspiraciones e idealizaciones, un primer plano de claro contenido concreto, muy cercano a la empiria.

Las palabras se vuelven imagen y las imágenes se plasman en contenido que se adjetivan a partir de la subjetividad del actor. Es este plano que permite, a través de un proceso de abstracción, la configuración de un segundo plano de enunciados categoriales más alejados de la realidad, lo que nos permite realizar una construcción teórica desde el campo.

## Las voces de los otros

Continuando con las voces de los diferentes actores involucrados en este trabajo llegamos a los relatos del equipo de Dirección del IPA. Si bien nuestro objeto de estudio está centrado en aquellos docentes que ejercen la función sin la formación pedagógica, hemos considerado importante escuchar lo que denominamos las voces de los otros. Aquellos que conocen la Institución desde otra mirada, la institucional.

A través de sus relatos la Institución se personaliza, adquiriendo un protagonismo que marca la historia personal de los integrantes del equipo de Dirección. Se convierte en parte de ellos mismos ya que la han vivido desde diferentes perspectivas que han generado un fuerte involucramiento y cambios en la óptica de análisis.

Consideramos que los entrevistados son informantes calificados ya que desempeñan el cargo de Dirección en el Instituto y a su vez son egresados de esta Institución, con diez y veinte años de experiencia en la docencia. Conocen al IPA como estudiantes y como docentes, y por tanto, la percepción institucional expresada es subjetiva, personalizada, lo que genera un fuerte sentimiento de pertenencia, el que se hace visible en sus expresiones donde sus historias personales y la historia de la Institución se entrelazan estrechamente.

Ambos Directores tienen perspectivas analíticas diferentes puesto que se han formado en disciplinas diferentes, la Historia y la Biología.

## Enunciando categorías

Una vez analizados los contenidos de las entrevistas realizadas a los docentes y al equipo de Dirección del IPA y habiendo procedido al análisis documental de las dos Instituciones implicadas en este trabajo, podemos enunciar las siguientes formulaciones categoriales que informan las Concepciones de Enseñanza de los universitarios que trabajan en Formación Docente sin formación pedagógica:

1. La fuerza del imaginario social en relación a la profesión docente. Teniendo en cuenta que todos los entrevistados han llegado al IPA, por diversas razones -económicas, vocacionales, casuales- y con diferentes experiencias anteriores de práctica docente, es evidente que ingresan a la Institución sin tener una concepción teórica formal de lo que implica ser un docente formador de formadores. Previo a este ingreso al IPA, es la fuerza del imaginario social implícito en sus historias personales (juegos infantiles, relaciones parentales) la que construye su concepción docente, que a partir de ese momento deberá ser confrontada con las construcciones teóricas que constituyen la finalidad primaria de la Institución.

2. El peso de lo disciplinar Como todos los entrevistados provienen de los ámbitos universitarios, el desarrollo de su labor docente dentro del IPA aparece fuertemente marcado por el rasgo dominante de la enseñanza universitaria, a saber: es buen docente aquel que sabe de lo que habla y ama profundamente su disciplina encarando su labor con un alto contenido ético. Esa impronta eclipsa los contenidos didáctico – pedagógicos que la Institución debe cumplir según mandatos fundacionales, generando un escaso interés por la formación docente formal y una marcada preferencia por todo aquello que implica una mejora de práctica docente.

3. La construcción de los modelos docentes Dado que los entrevistados al ingresar al IPA no tienen definido formal y teóricamente un modelo docente, normalmente reproducen los que han construido a través de sus experiencias personales previas (entorno y antecedentes familiares, docente memorable). En la confrontación dialéctica teoría-práctica es que va surgiendo y se decanta la construcción del modelo docente que, en definitiva, es el que transmiten a sus educandos. El apoyo de los iguales y su reconocimiento son piezas fundamentales de esta construcción.

4. La impronta de la didáctica normativa Los modelos imperantes en el recorrido educativo de los entrevistados están fuertemente marcados por una didáctica prescriptiva, basada en modelos normativos tradicionales. Las concepciones vigentes en cada momento social e histórico condicionan fuertemente las prácticas de aula.

5. Las relaciones de poder que legitiman las prácticas de enseñanza En las narraciones de los entrevistados surge que consideran al poder como parte constitutiva y legitimante de la función docente. El poder puede ser expresado de formas diferentes, con la imposición de los modelos aceptados ya sea que ésta se realice a través del ejercicio de la autoridad, que se logra por vía del honor social, o mediante abuso y autoritarismo.

6. La Institución y el aula como marcos de referencia El acceso al IPA, institución percibida como de fuerte arraigo y alto valor simbólico en el imaginario docente, matriz de referentes que van desde los niveles académicos a los netamente emotivos de corte personal, se transforma en un logro y un desafío para aquellos que finalmente ingresan al mismo. Si la institución desafía, el aula fortalece, porque es en ella donde el docente encuentra el espacio adecuado para el ejercicio de su autonomía como función de expresión profesional. La fortaleza del docente es la que configura, a su vez, la fortaleza de la institución. Es entonces, en la articulación de estos dos polos -lugares físicos concretos y a la vez simbólicos- donde los docentes logran configurar la potencia emblemática de la institución.

7. Las culturas emergentes La Cultura, en su sentido lato, surge como un entramado complejo de significados que es dotado de sentido a través de las diferentes interpretaciones derivadas de las visiones -tanto personales como institucionales- que se analizan en este trabajo. Como constructo social, la cultura impregna e invade lo institucional desde sus orígenes históricos, hasta incluso las propias historias personales de su capital humano. Como cultura institucional y como culturas de trabajo se constituyen en factores de subordinación o exclusión de los actores involucrados.

8. Lo formativo como esencia; lo ético como sustento En la formación de los docentes, las fuentes teóricas son esenciales, pero por sí solas no son suficientes para alcanzar las metas educativas propuestas; se requiere de un plus por parte del docente, que implica su involucramiento total en la tarea. Esta actitud esperada del docente implica una construcción ética y moral del oficio de educador, que implica la responsabilidad, el reencuentro con los textos, el buen clima de aula, la educación como fuente de logros. Aquí se encuentra la respuesta del buen docente, que genera buena enseñanza.

## Reflexiones finales

Desde diferentes fuentes de información se procuró dar respuesta a las preguntas planteadas con el propósito de generar categorías interpretativas de la concepción de enseñanza del universitario sin formación pedagógica. Del análisis de las fuentes utilizadas se pueden deducir cruces transversales a partir de los cuales se interpretan los diferentes escenarios por los que discurren las historias personales y las historias institucionales que han constituido referente obligado, donde el poder y la cultura se constituyen en encuadre del contexto.

La cultura emerge en las palabras y en los documentos como producto arbitrario, construido e impuesto. Se percibe como algo natural, evidente y objetivo, pero sin embargo no emana directamente de la naturaleza. Son los individuos y sus actos los que construyen este entramado complejo, diverso e incierto que genera finalmente su identidad.

Cada estructuración cultural, en su construcción y reconstrucción, determinará las diferentes formas de expresión del poder: existe una cultura general imperante a nivel social y también una cultura institucional. Cada una de ellas, en forma consensuada o conflictiva, da lugar a diferentes expresiones de poderes emergentes. Tanto a nivel social macro, como a nivel micro, institucional, existen diversas formas de cultura que se entrelazan con las diversas formas de poder imperantes en cada momento o en cada contexto social e histórico. Y estos contextos adquirirán protagonismo siendo determinantes en los análisis realizados.

Esto se percibe claramente en los enfoques teóricos que dan lugar a los diferentes modelos docentes y en la contextualización de los documentos analizados. Una cosa es el IPA en el análisis que se realiza desde los Anales y que corresponde a una época y a una concepción de enseñanza y otra distinta es la visión de los docentes entrevistados en los cuales aparece la marca de los contextos en sus historias personales, en las referencias a su formación. Una cosa es la mirada de la Universidad en las etapas históricas en que la formación de sus docentes no es todavía motivo de preocupación, y otra diferente es actualmente, cuando esa formación logra un espacio en el currículo universitario.

## A propósito del Instituto de Profesores Artigas

En sus orígenes, el IPA se creó con el cometido de llevar a cabo la formación de profesores para la Enseñanza Media. Esto se realiza tomando como referente a la organización universitaria aunque dotando a la nueva institución con un perfil propio determinado por las actividades pedagógicas que va a desempeñar. Se piensa, en un Instituto Pedagógico o Facultad de Pedagogía que se estructure en torno a las Ciencias de la Educación.

De los documentos analizados y que hacen referencia a sus cometidos, vemos que éstos van más allá de la mera formación de los futuros docentes. Sin desprenderse del modelo social vigente se percibe a la educación, e implícitamente a la enseñanza, como instrumento socializador, y al docente en el desempeño de su oficio como el hacedor responsable de fomentar en sus alumnos no sólo la formación en su especialidad, que es condición indispensable, sino también el desarrollo de un espíritu emprendedor y de superación. Esto implica la existencia de una real preocupación referida a cómo aprenden los que enseñan, es decir por la formación de aquellos que serán los formadores de los futuros docentes.

Aparecen como mandatos fundacionales referencias específicas con un "*claro sentido cultural*", en cuanto a la necesidad de formación y actualización de sus docentes. En esa formación no sólo se apuntaba a logros académicos, sino que también se ponía el acento en la responsabilidad, compromiso y ética que conlleva esta profesión, que se sustenta en tres pilares fundamentales: lo disciplinar, la formación pedagógica y la práctica. Todo esto requiere un elevado grado de compromiso que debe manifestarse en expresiones de autoridad moral e intelectual.

El docente del IPA adquiere un estatus especial, es considerado funcionario del Estado cuando desempeña tareas en la educación pública, siendo regido por las normas jurídicas contenidas en el Estatuto del Funcionario Docente. El docente será docente y algo más, lo que demuestra que el concepto de enseñanza, incluso en el imaginario social, va más allá de la sola reproducción del conocimiento.

### **A propósito de la Universidad de la República**

De los análisis documentales de la Universidad de la República hemos podido constatar que su proceso de creación y su historia posterior acompañan los avatares de la identidad de nuestra nación, una vez surgida a la vida independiente.

Iniciada la andadura propia de nuestro país surge, en los primeros albores de la construcción nacional, el deseo de dotar a la República de una enseñanza organizada que cubriera los estudios primarios, medios y superiores, proceso que se inicia en 1849 con la instalación efectiva de la Universidad.

Su primer Reglamento orgánico le otorgó la totalidad de la enseñanza en sus tres niveles, complementada casi inmediatamente con la configuración de la educación como monopolio oficial del Estado. Las luchas posteriores de la Universidad se centran en el logro de la autonomía universitaria y el co-gobierno de los tres órdenes tradicionales que logra finalmente ser reconocido con rango constitucional en la Constitución de 1917 y que la Ley Orgánica de 1958, actualmente vigente, vino a consolidar.

Los sucesos históricos que tuvieron lugar a partir de los 70 abrieron un gran paréntesis en el desarrollo de la Universidad, que recién pudo normalizar su andadura institucional a partir de la restauración democrática de 1985. En esa fecha se vuelven los ojos a un proyecto trunco de la época del Rectorado Maggiolo donde se abordaba la ubicación de la Universidad con relación al vasto campo de la educación.

Esto sólo se podría lograr si la Universidad encaraba también la preparación de educadores para los Institutos de Enseñanza Media y para los Institutos Normales. Es evidente que esto significaba adoptar una actitud fuertemente crítica a la tarea realizada por estos centros educativos, que se confirma con la propuesta de que en el seno de la Universidad debía crearse un Instituto o Facultad de Ciencias de la Educación.

Los sucesos políticos acontecidos no permitieron que este plan se llevara a la práctica, pero sus postulados fueron retomados progresivamente desde los inicios de la década de los 90. La transformación de la Facultad de Humanidades y Ciencias, dando ingreso a las Ciencias de la Educación, recogía parte de las ideas formuladas por Maggiolo; esta reforma implicó la aparición de una Opción Docencia con un alcance discreto.



El Plan Estratégico de la Universidad de la República, de 2001, avanzó en el abordaje de los temas educativos, estructuró una serie de orientaciones y proyectos tendientes a dotar a los docentes universitarios de una formación pedagógica didáctica.

Una vez realizado el análisis documental del IPA y de la Universidad podemos observar que ambas Instituciones surgen con finalidades diferentes, en cuanto al tema específico de la enseñanza.

Mientras que en el IPA la enseñanza es su objetivo explícito, en la Universidad ese objetivo está constituido por la formación de profesionales en cada especialidad.

Sin embargo implícitamente, también la Universidad tiene su concepción de enseñanza; como institución tiene una filosofía que impregna a sus egresados y que se reproduce por su mediación, en el ejercicio profesional. Por eso la tarea docente es percibida como una extensión de esa profesionalidad.

### **A propósito de las narraciones**

Los datos surgidos de la revisión documental realizada se articulan con las voces que emergen de las entrevistas analizadas, en las que los docentes conforman sus narraciones permitiéndonos, a partir de sus propias palabras, reconstruir sus historias personales, de las cuales van surgiendo, poco a poco, sus concepciones de enseñanza.

Como lo expresáramos en los enunciados categoriales, los universitarios que se acercan a la docencia lo hacen desde diferentes vertientes y por motivos también distintos que cubren un amplio registro que va desde las vivencias contenidas en los juegos infantiles o en la imitación de modelos familiares (en los que se percibe un fuerte peso de las cuestiones de género en una carrera que, como la docente, en los últimos siglos ha contado con una presencia cada vez mayor de mujeres), hasta la huella profunda marcada por los docentes memorables, pasando por aquellos determinados por la necesidad de tipo laboral, o incluso de verdaderas vocaciones tempranamente detectadas y asumidas, que muchas veces se vieron frustradas o dificultadas por elementos contextuales, entre los cuales cabe destacar -por su impacto insoslayable-, el de la dictadura militar. No dejando de lado incluso la casualidad como motivo de acercamiento a la docencia, al acceder a ella en muchos casos los docentes descubren un verdadero gusto por enseñar; descubrimiento que, para otros, ha constituido una fuerte motivación en la continuidad de su desempeño profesional.

Lo que todos ellos señalan con un importante grado de coincidencia es la satisfacción lograda por el contacto humano, por el vínculo establecido, por el compartir. Podemos apreciar que el universitario en su desempeño docente no muestra una especial preocupación por no tener formación formal.

Todos los entrevistados poseen experiencia previa en docencia ya sea en ámbitos formales (Primaria, Secundaria, Universidad) o informales (clases particulares, instituciones privadas o ámbitos de capacitación) antes de llegar a las instancias de formación docente. Todos manifiestan no tener conocimientos didáctico -pedagógicos elaborados en ámbitos formales de enseñanza previos a su llegada al IPA, pero sin embargo es posible detectar orientaciones en este sentido. Implícitamente tienen una formación que no es percibida como tal ya que ha sido recibida en ámbitos o situaciones no convencionales como puede ser la guía de una madre maestra en torno a la mesa de la cocina, o de un marido docente universitario, o de una ex- Directora del colegio de la infancia.

Lo didáctico, lo pedagógico, no son temas problemáticos para ellos ya que no suelen plantearse cuestionamientos en este sentido en el momento de tener que enfrentar una instancia de aula. Para estos docentes, en su gran mayoría, este déficit se cubre con la intuición, la reflexión, el análisis o el sentido común, así como por los modelos docentes que los inspiraron u orientaron.

En ellos ocupa un lugar fundamental la reproducción de los modelos escolares aprendidos como referente de cómo concretar esa enseñanza.

El aula se transforma en un espacio de autonomía, donde se enfrenta el desafío de enseñar, el saber la disciplina, los marcos epistemológicos, los contextos históricos, la actualización bibliográfica y el nivel de exigencia. Todos estos elementos deben conjugarse en un ámbito respetuoso y con un buen clima, ambos responsabilidad del docente que, de esta forma asegura a la Institución el correcto cumplimiento de su rol.

Esto es un proceso lento, con un fuerte referente en la propia práctica, que es vivido de diferentes maneras por cada uno: en algunos casos se desarrolla en soledad y en otros se forja en un compartir con los colegas, que también se transforman en un componente de la validación de su tarea en los ámbitos de la interacción simbólica cultural.

La formación docente para muchos de los entrevistados no es percibida como necesaria, o incluso es rechazada, pero sí se considera importante la implementación de cursos de profundización en las especialidades o en las Ciencias de la Educación.

Estas demandas, que coinciden con las propuestas institucionales relevadas en los Anales y que en ese contexto implica que el IPA debería asumir responsablemente la necesidad de proveer cursos de formación y profundización de sus docentes, en vías de mejorar su práctica, cuando son planteadas por los propios docentes derivan en realidad de una crítica a la institución por esa carencia. Pero al realizar esta crítica, ninguno de los entrevistados es consciente de que se refiere al incumplimiento de los mandatos fundacionales.

Enfrentados al contexto de enseñanza, aparece en todos los entrevistados una marcada preocupación por los temas relativos a la Educación a los efectos de lograr mejoras sustantivas en su práctica docente.

Una vez que ingresan al IPA se dan cuenta que no les alcanza sólo con el conocimiento de la asignatura y por eso han realizado o están realizando cursos complementarios en referencia a la Educación, ya sea de grado, como por ejemplo la Licenciatura en Ciencias de la Educación, o de postgrados.

Lo que siempre han tenido claro es la necesidad del conocimiento disciplinar como condición esencial para poder enseñar. Esto es, a su entender, parte de su profesionalidad. Aman lo que hacen, por su propio sentido profesional porque lo que tienen asumido claramente es el compromiso ético de todo universitario de devolver a la comunidad parte del bagaje intelectual y profesional que han recibido. Y esto lo pueden hacer desde un contexto de ejercicio de su especialidad académica, o a través de la investigación, o incluso a través de las tareas docentes.

Es decir, que esta última es percibida como una más de las tantas posibilidades que tienen a su alcance por su propia condición de universitarios. Ser universitarios y trabajar en el IPA fortalece la convicción de que se es bueno en el desempeño de la tarea de enseñar, ya sea que ésta se realice en los ámbitos universitarios o en los de formación docente. La Universidad da el conocimiento de la asignatura y el IPA la responsabilidad del enseñar.

---

Asumen que su trabajo lo deben realizar con adultos; es allí donde sienten que deben desempeñar su oficio: en niveles terciarios o universitarios donde lo fundamental es el conocimiento disciplinar. En esos niveles pues, la enseñanza se percibe como una tarea de mayor jerarquía y para la cual están preparados.

Por eso también asumen la evaluación como inherente a su desempeño más que como un problema didáctico. En este ámbito es donde recurrentemente reivindican su parcela de poder como profesores. La facultad de evaluar es lo que los legitima como tales.

Tienen en su gran mayoría encarnado el sentido de la autoridad moral que deriva de su profesionalidad, y es en este campo que se sienten legitimados y donde asumen su responsabilidad como enseñantes: cualquiera podrá poner en tela de juicio sus métodos, pero no los contenidos que transmiten, porque de eso ellos son los que saben.

Llegan a aceptar entonces que el que sabe cómo enseñar es el egresado del IPA, pero también que eso no invalida su tarea en este nivel donde lo que consideran más importante es el conocimiento de la asignatura.

### **A propósito de la visión institucional**

A la voz de los docentes entrevistados, debemos sumar ahora la especial visión que como informantes calificados tiene el equipo de Dirección del IPA.

Nos brindan una perspectiva holística desde sus sentimientos de pertenencia, sus experiencias, y la responsabilidad del cargo que ocupan, enmarcados fuertemente por los códigos culturales simbólicos que se construyen en el interior del IPA y que, como manifiestan, no les son ajenos.

Desde sus discursos surgen elementos recurrentes que los vinculan directamente con las diferentes fuentes ya analizadas. Su formación docente, el desempeño profesional y el ingreso a la Dirección se producen por motivos semejantes a los del resto de los entrevistados.

Van recorriendo caminos que se originan en razones económicas o vocacionales (este último caso asumido casi como un proceso que se fue dando en forma "natural").

También aparece la influencia de los entornos familiares, de los docentes que marcaron huella y orientaron, así como del contexto de la dictadura irrumpiendo en las narraciones.

Sus historias personales y su formación docente en el IPA, conforman otra mirada a lo institucional, pero desde una perspectiva diferente. Esta se construye desde la simbiosis de las trayectorias curriculares y de la posición jerárquica detentada.

Se hace especial referencia, por ejemplo, a docentes fundadores de esta institución que se recuerdan como representantes de un momento social e histórico y que son definidos como memorables, adalides de la ética profesional, comprometidos con llegar a formar, más que buenos enseñantes, buenos educadores.

Desde aquí y en más, las referencias a los principios fundacionales de la Institución acompañarán las narrativas implícita o explícitamente. Sus historias personales y la de la institución se irán construyendo en un proceso complejo que amalgama acciones docentes y jerárquicas.

Desde la Dirección se ratifican ideas que se construyeron en otros momentos anteriores, de carácter formativo, para las que el aula y la práctica constituían el campo fundamental del desempeño, de la formación y de la responsabilidad del docente.

Campo también fortalecido por la influencia de sus pares, que además confirmaban que el ejercicio docente podía ser de todo, menos fácil.

En forma explícita, reivindican, como un componente significativo en el ejercicio de la práctica, el espacio de la didáctica, que se construye desde lo teórico en un lugar específico, el IPA, con sus cincuenta años de existencia y un contenido fundacional que prevalece en todos sus egresados. Esta rígida estructura compleja y diversa, adquiere dinamismo, según el decir de ambos Directores, en el ejercicio de la autonomía que tienen los profesores en el desempeño de su oficio docente.

Expresan, coincidentemente, que es a través del cuerpo de educadores que se renueva el IPA; por eso se torna tan importante el intercambio entre ellos y los ámbitos específicos de encuentro que los articulan, como son, por ejemplo, sus Salas Docentes.

También refieren que el IPA genera una cultura institucional propia que se determina en el currículo explícito y el oculto y que se expresa en una especial cultura de trabajo. Y agregan al respecto que este particular constructo se constituye en punto de referencia para el desempeño laboral de todos los docentes, encauzando la concepción de enseñanza, en sus múltiples vertientes.

Esta peculiaridad del IPA es reivindicada explícitamente por uno de los informantes, como parte del currículo oculto de la institución. Se tiene la convicción de que existe una forma diferente de enseñanza, distinta de la universitaria, y marcada por una preocupación personalizada por el alumno, en la cual se valora la manera de enseñar, que va más allá de la forma meramente lineal de transmisión del conocimiento.

Esto se percibe como una fortaleza institucional que da características propias al egresado de Formación Docente. El cómo aprendió, lo caracteriza y diferencia; reproducir esa cultura institucional implica asumir un plus que lo proyecta más allá del solo conocimiento de la asignatura transformándolo finalmente en un buen docente.

De este proceso el docente es el artífice fundamental; sobre él pesa el cometido de enseñar en el amplio sentido del término, a tal punto que se asume que si algunos alumnos pueden llegar a rechazar una asignatura, es debido al mal desempeño del rol docente.

El educador es un modelo y debe internalizarlo en el alumno, logrando establecer con él un fuerte vínculo que se convierte, para este último, y en palabras de este informante, en una especie de adicción.

Este vínculo es también percibido como uno de los puntos fuertes esenciales de la Institución: se logra principalmente a través de la responsabilidad del docente, por lo que lo administrativo, lo estructural y lo infraestructural, devienen factores complementarios.

Todos estos elementos, en conjunto, permiten construir lo que nuestro informante denomina "la Cultura de Centro". Esta cultura, que finalmente impregna a todos los actores involucrados en la Institución, se logra construir aun cuando el cuerpo docente de la misma provenga de diferentes vertientes formativas, encontrándonos con egresados de Formación Docente, o de la Universidad, o incluso con docentes que poseen doble titulación desde el grado, o postgrados.

Este aspecto de su formación, se constituye en parte importante de la evaluación realizada desde la Dirección y además se complementa con los derivados de lo formal administrativo, como pueden ser, por ejemplo, la puntualidad, la asiduidad, o el grado de colaboración.

Al tener que evaluar su desempeño en la institución, los informantes calificados indican que junto a estos últimos elementos señalados, el concepto de enseñanza que cada uno de los docentes sostiene y transmite se convierte en un tópico a tener en cuenta.

Los elementos formativos no necesariamente se traducen en una buena enseñanza. Aunque sí es posible formular un cierto criterio al respecto; se cree, por parte del equipo de Dirección, que en el caso de los docentes de origen universitario los que estarían en mejores condiciones serían: por un lado aquellos que, con su titulación profesional, desempeñan además tareas en la Enseñanza Secundaria, que es el destino de los alumnos que están formando; y por otro aquellos que se especializan y actualizan en temas de educación preocupados por la mejora de su propia práctica.

Con relación a este tema de la actualización vemos que aparece una coincidencia entre los reclamos provenientes del campo docente y la convicción manifestada por el equipo de Dirección en cuanto a la necesidad y conveniencia de su implementación. Sin embargo percibimos una tensión subyacente y no totalmente resuelta en este tema, ya que mientras el cuerpo docente reclama algo que es un mandato fundacional y de responsabilidad de la propia Institución, desde ésta, si bien hay acuerdo con este concepto, no se logra instrumentar una respuesta adecuada.

En la adopción del criterio que se señalaba anteriormente, se tienen también en cuenta las particularidades personales de cada docente, que vienen dadas por las vertientes éticas, morales, que son entonces valoradas como elementos fundamentales en la elaboración del modelo docente que debe integrarse a la cultura institucional vigente. Si esta integración no se lograra, culminaría con el alejamiento del docente debido a la imposibilidad de trabajar armónicamente en la institución.

En estos procesos evaluativos constatamos que, al igual que sucedía en el caso de los docentes entrevistados, se configura un ámbito de poder que deriva del propio ejercicio de la función directiva, pero a su vez, reivindican implícitamente el poder del docente en su aula en el ejercicio de su autonomía. Queda claro que el campo de la enseñanza es privativo y responsabilidad del docente: no hay que olvidar que en este nivel terciario el alumno es un adulto y por tanto es quien debe responsabilizarse de su aprendizaje.

A pesar de esta autonomía relativa reconocida al docente, la función de formar conlleva la responsabilidad de fomentar la motivación de los alumnos, propiciar su reencuentro con los libros, hacerles comprender la importancia de la educación, así como lograr establecer con ellos el vínculo necesario para alcanzar estas metas, ya que todo esto forma parte de lo que se definiría como una buena enseñanza.

Sin negar entonces la importancia de la formación docente, a la que ven como indispensable en los niveles educativos de primaria y secundaria, uno de los informantes considera que cuando se trata de conformar una buena enseñanza en el nivel terciario o universitario, la clave está en su personalización, en la profundización del conocimiento desde la especialidad, así como en el cumplimiento de los elementos formales ya mencionados. La cuestión deviene, por lo tanto, un tema de ética en el ejercicio de la docencia.

En esa búsqueda del concepto de lo que consideran buenos docentes, es decir, aquellos que son capaces de generar una buena enseñanza, uno de los informantes le confiere especial relevancia al aporte de la didáctica. Destaca que ésta es un saber pensar sobre y desde la práctica, y un saber hacer en sentido epistemológico. Elementos éstos que se conjugan en una construcción social dinámica y compleja dirigida a metas moralmente valiosas que, para nuestro caso, son las relacionadas con la formación de aquellos que serán a su vez formadores de los adolescentes de nuestra sociedad.

Por tanto, el aspecto epistemológico así como la construcción moral de la profesión - ya sea que se las analice desde lo sistémico, es decir respondiendo al buen cumplimiento de las funciones; o desde las vertientes críticas, analizando cuidadosa y reflexivamente las realidades a los que uno se ve enfrentado en el devenir cotidiano – constituyen los fundamentos de una buena enseñanza.

La actividad del buen docente, o la buena enseñanza, no comienza y acaba en el aula sino que por el contrario, en una mirada no alienante, debemos asumirla como una profesión que es parte constitutiva de nosotros en todo momento.

## Conclusiones

Analizados finalmente los datos relevados de las diferentes fuentes de información y realizada la triangulación correspondiente entre los mismos, estamos en condiciones de concluir que las concepciones de enseñanza de los docentes universitarios experimentados que trabajan en el IPA sin formación pedagógica, no se ajustan a un único modelo docente, ni a una única concepción de enseñanza.

Los modelos docentes puros no existen; todos los universitarios que se desempeñan como docentes en el IPA han tenido o tienen formación en Educación, ya sea en ámbitos formales o informales.

Las concepciones de enseñanza no se determinan solamente por lo formativo, es decir, por lo que deriva de su formación profesional; a ella coadyuvan multiplicidad de factores diferentes pero, sin embargo, se puede establecer que, en líneas generales, aparecen coincidencias entre las diferentes concepciones.

Desde los mandatos fundacionales del IPA la concepción de enseñanza aparece centrada en la generación del sentido de responsabilidad, compromiso y ética que conlleva la profesión docente, sustentada en los tres principios fundamentales de lo disciplinar, la formación pedagógica y la práctica.

Desde la Universidad la formación docente universitaria se concibe como un modelo de desarrollo profesional que apunta a la mejora de la calidad docente e investigadora, jerarquizando la reflexión sobre la práctica, entendiendo ésta como objeto de conocimiento en sus más amplias dimensiones: social, política, institucional y de aula.



El docente universitario que se apasiona por su disciplina identificándose con eso que es su profesionalidad, que se preocupa por la educación y se impregna de la cultura institucional, constituiría el tipo ideal del modelo docente.

Cabe señalar por último que, como en todo trabajo de investigación a la vez que se obtienen respuestas para las cuestiones que determinaron su realización, también se originan una multiplicidad de nuevas inquietudes que permitirían el abordaje de otros análisis futuros. Cabría la posibilidad de generar estudios comparativos referidos a las concepciones de enseñanza de los docentes egresados de la Institución a los efectos de calibrar en su total significación los resultados obtenidos en este trabajo.

### **Bibliografía y notas**

- Atkinson, T. *et al.* 2002. **El profesor intuitivo**. Barcelona: Octaedro.
- Ball, S. 1993. **Foucault y la Educación. Disciplinas y saber**. Madrid: Morata.
- Barrios Pintos, A. 1971. **Montevideo. Los barrios I**. Montevideo: Nuestra Tierra
- Barrios Pintos, A. 1990. **Los barrios de Montevideo**. Montevideo: Intendencia Municipal de Montevideo.
- Berstein, B. 1993. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata.
- Bruner, J. 2003. **La fábrica de historias**. Buenos Aires: Fundación de Cultura Económica.
- Camilloni, A. *et al.* 1996. **Corrientes didácticas contemporáneas**. México: Paidós.
- Candau, U. 1989. **Rumo uma Nova Didática**. Brasil: Vozes, RJ.
- Carretero, M. (comp.) 1991. **Procesos de enseñanza y aprendizaje**. Buenos Aires: Aique.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. 1986. **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación**. Madrid: Morata
- El proceso fundacional de la Universidad**. [on line]. [citado 28/03/2004]. Disponible en Internet: [http://www.rau.edu.uy/universidad/uni\\_hist.htm](http://www.rau.edu.uy/universidad/uni_hist.htm).
- Ferry, G. 1991. **El trayecto de la formación**. Madrid: Paidós.
- Foucault, M. 1991. **Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión**. México: S. XXI.
- Foucault, M. 1992. **Microfísica del Poder**. Madrid: La Piqueta.
- Grompone, A. 1956. **El Instituto de Profesores Artigas**. En: **Anales del Instituto de Profesores "Artigas" 1(1)**. Montevideo: ANEP.
- Hargreaves, A. 1996. **Profesorado, cultura y posmodernidad**. Madrid: Morata.
- Jackson, V. 2003. **La vida moral en la escuela**. Bs.As.: Amorrortu.
- Litwin, E. 1997. **Las configuraciones didácticas**. Bs. As.: Paidós.
- Parra, C. *et al.* (comps.), 2001. **Didáctica de las matemáticas**. Argentina: Paidós.
- Plan Estratégico de la Universidad de la República**. En: Documentos de Trabajo del Rectorado Nº 10. 2001. Montevideo: UDELAR.

<sup>1</sup> Ropo, E. **Diferencias en la enseñanza de docentes de inglés: expertos y principiantes.** En Carretero, 1991, cap. 4.

<sup>2</sup> Souto, M. **La clase escolar. Una mirada sobre la didáctica de lo grupal.** En Camilloni, A., 1996. Corrientes didácticas contemporáneas, Cap. 5.

<sup>3</sup> Brousseau, G., **Los roles del maestro.** En Parra, C. y Saiz, I. (comps.), 2001. Didáctica de las matemáticas. Cap. IV.

*\* Master en Educación, Universidad ORT. Diploma en Educación, Universidad ORT. Certificado de Actualización en Ciencias de la Educación, Universidad ORT. Licenciada en Sociología. Docente, Institutos de Formación Docente, en Sociología y Sociología de la Educación. Docente en Investigación Educativa.*

# Instituto de Educación

**El Instituto de Educación se dedica a la investigación educativa, la formación docente de postgrado y la extensión. Creado en 1980 como una unidad de investigación, el Instituto ha sido pionero en nuestro país en investigar y asesorar en áreas como informática educativa, cambio e innovación institucional, desarrollo curricular y pedagogía de nivel superior.**

**Ha alcanzado una reputación internacional por sus investigaciones educativas, muchas de ellas pioneras en América Latina. Ha obtenido importantes premios científicos por su trabajo en esta área, entre ellos el Premio Nacional de Informática y el Premio CREI de Plata del Gobierno de España.**

**A nivel de postgrado el Instituto otorga el Master y el Diploma en Educación en las modalidades presencial y a distancia, con la cooperación académica de la Universidad de Harvard y el Diploma en Planificación y Gestión Educativa. Dicta los Certificados de Actualización en Ciencias de la Educación (CACE) y Gestión de Centros Educativos (CGCE) orientados al desarrollo de docentes, directores y otros profesionales vinculados a la educación. Los estudiantes de estos postgrados y cursos cuentan con un cuerpo académico con amplia formación y experiencia; tienen la oportunidad de participar en un activo ambiente de investigación aplicada a la realidad nacional, utilizar la más moderna bibliografía y relacionarse con especialistas de todo el mundo.**



*Educando para la vida*

Mercedes 1157 Tel. 908 93 24 Tel/Fax 908 47 51  
info@ort.edu.uy - www.ort.edu.uy

Agosto 2006