

Los problemas de la enseñanza situada, historias de enseñantes y formación docente.

El caso del instituto Alfredo Palacios

Autor:

Lucci, Ana Vivian

Tutor:

Camilloni, Alicia R. W. de

2015

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la
obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Didáctica



Título de la Tesis:

**LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA SITUADA, HISTORIAS DE
ENSEÑANTES Y FORMACIÓN DOCENTE. EL CASO DEL INSTITUTO
ALFREDO PALACIOS**

Autora: Ana Vivian Lucci

Director: Alicia R.W. de Camilloni

Co-Director: Daniel H. Suárez

Buenos Aires, Noviembre 2015.

RESUMEN

Resumen: El proyecto de tesis “**Los problemas de la enseñanza situada, historias de enseñantes y formación docente. El caso del Instituto A. Palacios**” se plantea como principal desafío la exploración y problematización didáctica de la enseñanza situada traída desde las voces de sus protagonistas y resignificadas en la organización y en las experiencias formativas de aula. Lo hacemos a partir de la reconstrucción del relato oral de profesores y otros agentes sociales de un Instituto formador de formadores que se hacen, se gestan y se desarrollan en la búsqueda de una innovación que interpela el sistema formador tradicional. La voz de los estudiantes futuros docentes y destinatarios de la formación, también presente, formará parte del coro polifónico que se pretende reconstruir, como parte de la memoria colectiva de los problemas del Instituto formador.

Así, los objetivos propuestos tienden a contribuir a la promoción, profundización y defensa de estudios de problemas de enseñanza **situados**, que definan a través de las historias de enseñantes **el carácter histórico, cultural y social de la formación docente y de la enseñanza**. Para ello, hará foco en el *lugar* de valor de la reconstrucción de experiencias a través de relatos orales autobiográficos de formación inicial y continua en las trayectorias profesionales de los profesores, los saberes docentes y la práctica pedagógica, como formas de interpretar y construir la vida del aula y del instituto. Asimismo, las experiencias educativas en las que participan los estudiantes, futuros profesores, constituyen también una preocupación central en este estudio. Se las concibe como potenciadoras de intervenciones pedagógicas en las instituciones educativas de destino. Las entrevistas y encuestas a estudiantes intentarán aportar en este sentido.

AGRADECIMIENTOS

Las puertas se me abrían para comprender los problemas que iba reconociendo y creciendo cada vez más en profundidad mientras la incertidumbre volvía a tomarme y el ciclo nuevamente comenzaba. Lo hice desde una actitud respetuosa y entusiasta a la vez, así me lancé al campo y me hundí en él. Desde una actitud pasiva y receptiva a la vez, me dejé tomar, y entre conversaciones, observaciones, anécdotas de vida, problemas de trabajo, esperanzas y desesperanzas, emociones, y también comprensiones e interpretaciones, llegué, llegamos a algún lugar provisorio y esperanzador junto a las historias de vida de tantos otros. Por todo ello, y en primer lugar quiero agradecer a toda la comunidad del Palacios, que primero se asomó, miró y me miró y después me dejó entrar y quedarme.

Por supuesto, también hago explícito mi reconocimiento a todos mis compañeros y compañeras de la maestría, y claro está a todos los profesores que nos brindaron su sabiduría.

A su vez quiero expresar mi agradecimiento a todos mis compañeras de cátedra, con ellas trabajamos y allí aprendemos, nos reímos, nos enroscamos en búsquedas y lecturas y así vamos y vamos desde muchos años. A Francisca y a Estela, un muy simplemente, gracias. Y sí empezar desde aquí a retomar mi profundo reconocimiento por mis directores. Porque ellos, me llevaron por el territorio de lo indisciplinado, aunque con mucha disciplina. Porque ellos, visitaron mi casa, y trabajamos en ella, junto a mi perro. Porque en ese territorio y con ellos, pude juntar mi vida y mi tesis. Y allí, en esos encuentros, el pensamiento se desplegaba y el oficio del enseñar se volvió el territorio mismo de la experiencia. Alicia y Daniel, muchas gracias.

Índice

PRESENTACIÓN GENERAL.....	6
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE LA TESIS	21
1.1 Presentación y justificación de la temática: empezando a delimitar el problema de estudio. Didáctica y formación docente. Aportes y problemas.	21
1.2 Objetivos de la investigación y formulación del problema: las preguntas de la investigación	30
CAPÍTULO 2: REVISIÓN DE ANTECEDENTES DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA CUESTIÓN....	37
2.1 Aportes específicos de investigación en la temática de estudio.....	37
2.1.1 Historias de vida del Profesorado	37
2.1.2 Experiencias críticas en educación.....	44
2.1.3 Las actividades auténticas: el aprendizaje del oficio en las comunidades de prácticas sociales. Aprendizaje situado y participación periférica legítima	revisar54
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO	72
3.1 Tratamiento epistemológico de la didáctica: perspectiva histórica.....	72
3.1.1 Una retrospectiva de la didáctica para iluminar y dar anclaje al estado actual de la didáctica como disciplina de conocimiento.	72
3.1.2 Lo prescriptivo y lo normativo en la doble situacionalidad	73
3.1.3 A modo de síntesis.	79
3.2. La enseñanza y su doble dimensionalidad: la enseñanza como actividad del docente.	82
3.2.1 Las dimensiones de la enseñanza desde las perspectivas de los estudios del arte en la enseñanza de Eisner (1998); los estudios ecológicos de aula desde Doyle (1979; 1986) y los estudios de Spillane (1999)	83
3.3 Los enfoques situacionales como reconceptualización del campo: Alterando algunos sentidos de la matriz moderna de la escuela.	90
3.3.1 Introducción	90
3.3.2 Experiencias educativas a través del tiempo: la recuperación de los teóricos clásicos, algunas notas de la escuela experimental	91
3.3.3 Algunas preguntas y respuestas en las teorías didácticas	96
3.4 La perspectiva contextualista o situacional: algunas posiciones, sus principales referentes y su mirada crítica a la matriz moderna de la escuela.....	98
3.4.1 La reconceptualización del enfoque contextualizador en las teorías didácticas: Teorías, ponderaciones y efectos en la escuela moderna.....	99

3.4.2 Subjetividad experiencia y formación	105
3.5 Alguna síntesis	113
3.6 Conclusiones	116
CAPÍTULO 4: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	119
4.1 El caso.	119
4.2 Enfoque metodológico adoptado	121
4.2.1 El trabajo de campo: Diseño del informe de investigación	129
4.2.2 Búsqueda de casos de estudio	132
4.2.3 Hipótesis.....	135
CAPÍTULO 5: LA DOBLE SITUACIONALIDAD: VOCES Y EXPERIENCIAS DE EDUCADORES Y ESTUDIANTES.....	138
5.1 Los profesores y sus historias de vida. Poner lo biográfico en el contexto social.	138
A. Organización	140
A.1 Organización, ideario y cambio educativo.....	140
5.2 Enseñanza y aprendizaje situados	170
B. Convencionales de aula.....	170
B.1 El espacio de la práctica I: los alumnos ingresantes.	170
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES	209
REFERENCIAS	235

PRESENTACIÓN GENERAL

Este trabajo explora las voces y experiencias de educadores y estudiantes en un centro educativo desde una doble situacionalidad: la de los profesores y su historia de vida y la de la enseñanza y los aprendizajes situados. Pretende con esto colaborar en la reconfiguración de la didáctica, dándole lugar a la discusión acerca de las ventajas teóricas y metodológicas de considerar a los aprendizajes y la enseñanza como situados en el espacio y el tiempo delimitado por una serie de factores.

Por un lado, las historias de vida de los profesores nos acercan a conocer y reconstruir, desde entrevistas en profundidad, cuáles y cómo han sido esas experiencias de vida formación y trabajo en su “trayectoria” y comprender cómo han contribuido a configurar modos singulares de pensar y hacer acerca de la formación y de la enseñanza en la formación de formadores. A su vez, las instituciones nos preceden en la historia y en tanto que sujetos que las transitamos y nos formamos y formamos en ellas, también nos prefiguran nuestras miradas y haceres. Las instituciones están reguladas por sistemas explícitos de normas, dispositivos y mecanismos institucionales que pretenden responder de alguna manera a las aspiraciones públicas que lograron oficializarse como opciones legítimas.¹ Es allí, en esa doble situacionalidad, entre voces y experiencias, entre la vida y la escuela, entre la educación y la sociedad donde ubicamos el pequeño aporte de esta investigación al campo de la didáctica. Allí donde lo singular se inscribe, se estructura: la escuela. Es allí, en la institución, donde profesores y estudiantes llevan a cabo “itinerarios” en

¹. Ver Suárez (2011).

tanto que profesores y estudiantes. Es un recorrido situacional, temporal, singular, pero que se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas ligadas a la vida escolar, familiar, laboral, política y cultural. Es allí donde los problemas de la *enseñanza situada* se vuelven comprensibles. La organización se vuelve trama de voces que cuentan y de *experiencias* que acontecen en esa trama.

Se ha escrito mucho sobre la enseñanza situada², sin embargo no se han explotado estas potencialidades de *la doble situacionidad* para reconceptualizar el campo de la didáctica. En este estudio encontré algunas pistas para repensar la doble situacionidad; para incorporar la comprensión de los mundos simbólicos de la organización traída desde las voces de sus protagonistas. Es en este transcurrir del relato, que las narrativas autobiográficas, se vuelven formas de decirse y hacerse que movilizan hacia una toma de conciencia de sí; al tiempo que se tornan potentes al hacer emerger dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de los participantes; Denotan “posiciones”,³ y nos ayudan a reconstruir y comprender las

² La perspectiva experiencial deweyniana: “Aprender haciendo” y “El pensamiento reflexivo”; Donald Schön y la formación a través de la práctica reflexiva; la metáfora educativa del constructivismo sociocultural; la enseñanza situada centrada en prácticas educativas auténticas, constituyen algunas referencias teóricas de estos desarrollos provenientes del campo de la pedagogía, la didáctica y la psicología educacional. Una de las premisas centrales que sostiene esta perspectiva -desde distintos enfoques y teorías- es que, congruente con el constructivismo socio-cultural y la perspectiva experimental, el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. El aprender y el hacer son acciones inseparables, con lo cual las experiencias que viven los estudiantes en las escuelas, deberían propiciar la participación activa y reflexiva ofreciendo actividades propositivas, significativas y coherentes con las prácticas relevantes de su cultura. Se plantea reubicar el foco de la enseñanza y de los aprendizajes en la propia experiencia participativa del mundo real. Las perspectivas revisadas, sostienen diversos modelos y estrategias para estos propósitos. Así, la enseñanza a través de proyectos, del método basado en problemas y el análisis de casos, la formación mediante el servicio en la comunidad, y los principios de la evaluación auténtica en concordancia con estas propuestas de enseñanza configuran el marco principal de los planteos de estos desarrollos.

³ La noción de Trayectoria se ha utilizado mucho en el campo de las ciencias sociales en las últimas décadas, y cobró relevancia particularmente en los estudios acerca de la docencia. La trayectoria para Bourdieu (1997) es “la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (p.82) dando por supuesto que solo “en la estructura de un campo, relacionalmente, se define el sentido de esas posiciones sucesivas” (pp. 71-72).

experiencias de enseñanza y aprendizaje situadas, a la vez que transparentan rupturas y continuidades, “resistencias y pertenencias” en la organización y en la formación de formadores.

En los últimos años las políticas públicas en materia de formación docente para los distintos niveles de la educación, vienen promoviendo la emergencia de nuevos formatos institucionales, organizacionales y didácticos. Instalan la preocupación común de los problemas de inclusión educativa y social, enmarcadas en el derecho a la educación de jóvenes y jóvenes-adultos, y en la promoción de nuevas oportunidades educativas, sociales, culturales y económicas en contextos de accesibilidad heterogéneos. Asimismo, aunque en sentido inverso -esto es, desde la periferia al centro-, otros movimientos también con propósitos educativos de igualdad social empiezan a visualizarse, consolidarse y ponerse en tensión. Entre ellos, organizaciones sociales y culturales de base que buscan insertarse en los sistemas formales de educación, aunque caminando por sus bordes.

En este estudio de casos me interesa colaborar en dar visibilidad a las condiciones institucionales y didácticas que hacen posible la enseñanza y la formación en una institución. Especialmente cuando se instala en la comunidad de instituciones de formación de formadores con la pretensión explícita de alterar, modificar, revisar, innovar en los modos de hacer formación de formadores. En tanto institución que busca el cambio, el instituto A. Palacios pretende dar respuesta a desigualdades sociales, culturales y educativas en concordancia con su ideario progresista. Es en este sentido que concebimos este caso, como un caso paradigmático y, pretendemos así comprenderlo y mostrarlo, de acuerdo con la tradición de la historia oral.

Asimismo, quienes trabajan en formación docente advierten acerca del carácter eminentemente complejo de la tarea. En los últimos tiempos, tal complejidad parece haberse intensificado. Creemos que dos posibles vertientes podrían colaborar en el delineado de esta complejidad: por un lado, el entramado de condiciones que atañen a lo cultural, lo político, lo institucional, y por otro, los problemas de la propia profesionalidad ligados a la epistemología de la práctica que la definen y la naturaleza del tipo de saberes que la propia acción docente involucra.

En este marco de problemas, es que ubicamos al estudio de las historias de vida de formación y de práctica profesional, como una línea promisoría de trabajo sobre la cuestión. Empezar la reflexión acerca de la formación alrededor de la reconstrucción de “trayectorias”,⁴ remite por un lado, a pensar la formación como un proceso que articula aprendizajes de universos diferentes, llevados a cabo en diferentes instancias y contextos. Desde la dimensión del desarrollo personal, siguiendo a Ferry (1997) la formación tanto inicial como continua, remite a un trabajo de repliegue sobre sí, a través del cual un sujeto se prepara y/o busca la mejora de una determinada práctica profesional. Refiere a una dinámica de vueltas reflexivas que incorpora reflexiones propias a la vez que las devenidas de mediaciones de y con otros, en múltiples situaciones y tiempos. Alude a una actividad que vuelve sobre aprendizajes y prácticas profesionales realizadas y en curso, sobre la escuela vivida y en la que se vive dentro de un proyecto situado y sobre el proyecto personal de ser docente. En esta misma línea de trabajo, nos proponemos comprender también los modos de acompañar y

⁴ Vezub (2004) señala que el término trayectoria es utilizado para describir las maneras de inserción laboral, alude a los recorridos que siguen diferentes sectores laborales, profesionales o ciertos grupos en determinadas coyunturas o momentos históricos. El estudio de las trayectorias, en el ámbito de los estudios sobre empleo y trabajo, permite dar cuenta de las oportunidades existenciales así como de sus beneficios para los sujetos.

sostener trayectorias de los estudiantes en formación desde las experiencias formativas en la enseñanza y aprendizajes situados. Resaltamos esta dimensión personal de formación, como constitutiva de toda propuesta formativa, y a la que aludimos en la tesis como *experiencias ampliadas o extendidas en la formación de profesores y estudiantes*.

A la vez, nos interesan los problemas de la enseñanza situada porque nos introducen en el estudio del currículum en acción: “el problema del currículum es hacer públicamente disponible la experiencia de llevar a la práctica las intenciones declaradas”.⁵ Siguiendo esta línea de pensamiento el currículum en acción demarca unas coordenadas de tiempos y espacios específicos en una organización y un estilo propio de decir y hacer como comunidad situada. Desde los aportes de los estudios pedagógicos y didácticos, tal como reseñáramos antes, desde muy remotos tiempos, encontramos diferentes aportes con enfoques diversos que comparten, dentro de sus singularidades, la preocupación común por restablecer el vínculo entre la vida y la escuela. Preocupación desatendida por la pedagogía tradicional primero y por los

⁵ En *Investigación y desarrollo del currículum*, Stenhouse (1984) se aparta de visiones usuales del currículum, tanto en lo que refiere a concebir el currículum como documento y como prescripción de aquello que debería hacerse en las escuelas. A la vez, se muestra también crítico ante concepciones curriculares que lo que definen como conjunto de experiencias de los alumnos. Se corre de una visión dicotómica y binaria del problema curricular, sostenidas en las dos acepciones planteadas, al ubicarse cada una de ellas en una punta o en la otra del hiato existente entre la teoría y la práctica. Señala que el carácter problemático del currículum se encuentra justamente en esa relación y concluye que el estudio del currículum consiste en el análisis de las relaciones que existen entre el currículum como intención y como realidad. Alejado de las ideas de prescripción curricular, defiende el carácter siempre hipotético del currículum. Desde estos argumentos, reconoce el protagonismo del profesor en las cuestiones curriculares dado el mismo se vuelve más una invitación a la comprobación crítica que a la aceptación por parte del profesor. Entiende al currículum como un medio para el estudio de los problemas y los efectos de realizar alguna línea definida de enseñanza. Al respecto, dice el autor: “los currícula son verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje” El currículum según este autor, “debe ser puesto a prueba por profesores y estudiantes en las escuelas” y continúa “son medios en los que las ideas se expresan en formas que las hacen comprobables por los profesores en los laboratorios que denominamos aulas” (Stenhouse, 1996, pp.100-107).

Según Pinar (1989) Stenhouse participa de los teóricos del movimiento de reconceptualización curricular

enfoques eficientistas en currículum⁶ y en didáctica después. Entendemos que el estudio del currículum en acción nos habilita un lugar desde donde reconceptualizar estos aportes enmarcados en este estudio de casos.

Asimismo, la idea de experiencia formativa de la escolaridad en sentido ampliado ya fue trabajada por muchos estudiosos críticos del currículum para dar cuenta de los efectos no deseados de la escolaridad; para nombrar y visibilizar lo que acontece y les acontece a profesores y directivos que trabajan así como a estudiantes que se forman en la escuela. Estos estudios nos dicen que la experiencia formativa es mucho más que lo que se aprende en términos de saberes curriculares o contenido a enseñar ya que también refiere a lo que se enseña y se aprende en el aula y fuera de ella, en lo explícito y en lo latente, en el currículum explícito y en el currículum oculto y también en todo aquello que queda por fuera de él, el currículum nulo⁷. Sin embargo en este

⁶ Una revisión cronológica de la teoría del currículum planteada con carácter problemático nos llevaría a bucear en los orígenes del pensamiento pedagógico que tomó a “la escuela” como “objeto de reflexión”. Muchas temáticas allí planteadas conservan vigencia en la teoría curricular contemporánea. Algunas problemáticas ligadas al concepto mismo de escuela, de las propuestas formativas, la estructuración de planes de estudios, los contenidos que debería enseñar la escuela, y las actividades de las escuelas para la concreción de fines educativos, la podemos rastrear en muchos autores, filósofos y pedagogos de otros tiempos (segunda mitad del siglo XIX), como obras antecedentes con influencia en el pensamiento de la teoría del currículum en sentido actual (Camilloni, 2010). Esta revisión nos interesa particularmente para reconstruir las propuestas ligadas a la enseñanza situada contemporánea, que encuentra sus orígenes en pedagogos de fines del siglo XIX y principios XX: John Dewey “Experiencia y educación” (1938) primera edición en inglés; “El programa escolar”(1959), primera edición en inglés 1902; “Democracia y Educación”(1967)- Ovide Decroly “Hacia la escuela nueva” (1921); “La función de globalización y la enseñanza” (1927); William Heard Kilpatrick, discípulo de Dewey e impulsor del método de proyectos en el currículo escolar. Implementa la escuela agrícola sobre finales del siglo XIX; María Montessori en Italia; Celestine Freinet en Francia “la escuela de la vida” 1924; todos ellos principales representantes de los ideales y proyectos de la escuela nueva, ideas que luego se retoman y reconceptualizan en el campo de la didáctica.

⁷ Encontramos, dentro de esta línea crítica del currículum, a muchos teóricos preocupados por visibilizar dimensiones de las prácticas escolares y de las escuelas, en tanto que organización social y cultural, que hacen a los modos de la enseñanza y de los aprendizajes, a sus significados y sentidos, a través de las experiencias formativas vividas de estudiantes y profesores en ellas. Jackson (1968) desde su estudio etnográfico, la vida en las aulas, estudio la vida cotidiana en la escuela, señaló la fuerza de un currículum que aunque no de manera explícita regula la vida de las personas y advirtió sobre los efectos que éstos tienen sobre las conductas en los aprendizajes y experiencias, en estudiantes y otros actores de la comunidad escolar. Acuñó así la idea de currículum oculto para referir a estas otras formas de

trabajo nos proponemos reconocer algunos indicios que extenderían esa idea de “experiencia formativa” en una otra vuelta de recursividad que enlaza la dimensión institucional, organizacional y áulica desde la reconstrucción de voces y experiencias situadas. Entendemos, siguiendo la línea de desarrollo de currículum de Stenhouse (1987) que es *el estudio* del “currículum en acción”, en ese entrecruzamiento recursivo entre la organización, entre las voces y entre las experiencias situadas. Busca el estudio problemático de la enseñanza en profesores y estudiantes, en intenciones y formas, de experiencias educativas vividas y narradas y, entramadas en la organización de la escuela. La experiencia nos trae las formas de enseñanza y de aprendizajes con sus significados y sentidos en los sujetos; el narrar la experiencia habilita la vuelta sobre sí en formas y en sujetos en situación de formar y formarse en la escuela.

El aporte de esta tesis es, entonces, encontrar pistas para incorporar la comprensión, correrse de los estudios descriptivos y explicativos, traer todo ese mundo, el de la

enseñanza del currículum. Eisner (1985) nos plantea que hay formas visuales, auditivas ligadas a la formación estética, que hacen al carácter del mensaje de culturas en relación al conocimiento que no están expresadas en el documento curricular; Enggleston (1977) también remite desde el currículum nulo, a los valores implícitos y explícitos que se corporizan en el currículum oficial; desde una visión del currículum como forma de vida, advierte que los currículos, son un instrumento de control social desde lo que se incluye o no se incluye en él, lo hace desde una mirada sociológica que se complementa con los trabajos de Berstein (1971). Trabajó con la idea de currículum nulo o cero para dar cuenta de esos mensajes de la cultura que por quedar fuera configuran una visión sobre el mundo que se manifiestan en de las ideas, en las teorías y las prácticas. Hemos mencionado algunas ideas sustantivas acerca de Stenhouse (1979, 1987), por tratarse de una obra de gran importancia dentro del campo. Dentro del movimiento neo- reconceptualista nos interesa recuperar los aportes que al campo hace Doll (1997). Crítico del significado de autoridad propio del currículum moderno, se inclina por la auto-organización curricular dentro de los parámetros situacionales. De esta manera, sostiene que planes y objetivos no constituyen el origen de la acción, sino que los mismos surgen de la acción misma en situación. Se inclina por programas orientadores y abiertos así, a los indeterminantes situacionales. Por lo tanto, desestima las propuestas curriculares seriales, denotando su preocupación por las relaciones entre actores, problemas y texto curricular. La dinámica en la que descansa la estructura curricular es recursiva, otorgando a la reflexión un papel central, en las sucesivas re-escrituras interpretativas en el devenir de su desarrollo. El currículum abierto y el carácter bifronte propio del pensamiento curricular posmoderno, instala la reflexión recursiva en y entre las dimensiones del currículum y, movidas, por las transformaciones propias de la matriz dinámica que lo constituye.

pedagogía, para ampliar y dar cuenta de la enseñanza situada. Para ocasionar el encuentro entre la pedagogía y la didáctica, poner nuevamente a la didáctica en encuentro con la pedagogía.

Se busca promover así otro contrato entre la didáctica y los docentes, sus saberes y sus prácticas. Se trata de reponer la producción del campo, desde su función propositiva e interpretativa por sobre la explicativa, e invertir algunas lógicas instaladas de investigación en el campo, en donde lo normativo (conocimiento acumulado) adquiera una circulación multidireccional, entre actores, prácticas y escuelas. Ubicamos esta investigación como un estudio que pivotea entre las tradiciones de pensamiento e investigación clásicas de la didáctica y los estudios locales acerca de la enseñanza. Entendemos que este trabajo colabora en traernos las comprensiones e interpretaciones que elaboran los educadores para orientarse e intervenir en su práctica cotidiana en la escuela.

Nos alienta la preocupación de acceder a y construir junto con otros comprensiones más ajustadas acerca de los problemas que preocupan a directivos, profesores y estudiantes en la enseñanza y aprendizajes situados en la escuela, y volverlos saberes a ser compartidos para contribuir en la comprensión del mundo escolar.

El Instituto A. Palacios es un profesorado en Historia Social, depende de la Dirección de Educación Privada, es gratuito y desarrolla un proyecto de formación docente dentro del ideario de la educación popular en tanto encuadre teórico-pedagógico. Se trata de un profesorado que funciona dentro de la Sociedad Luz-Universidad Popular en el barrio de Barracas y tendiendo fuertes lazos con él. Es una organización que se gesta desde sus bases. Así aquí contamos trazos de una historia: la de una comunidad de

educadores que se gestan, que se hacen día a día, que alteran los modos convencionales de organización, de intercambios, de participación deliberada en cuanto tiempo y espacio quede disponible para algunos, espacios deshabitados para otros, que acuerdan y que confrontan, que abren puertas a la comunidad y que habilitan posibilidades a estudiantes que trabajan y estudian y sostienen su lugar de estudiantes con esfuerzo, y a trabajadores de la educación que hacen formación. Es en ese hacer y hacerse en lo cotidiano que lo alternativo empieza a vislumbrarse en la búsqueda del Por –venir, del cambio social y educativo: “Algún modo de transitar la formación superior”.

Entendemos que los problemas de enseñanza reconocidos, nombrados, designados por estos profesores, formadores de formadores, y sus modos de resolución individual y colectiva, expresan los modos personales en que cada profesor re-traduce y hace suyos desde su historia, los propósitos del Instituto Formador. Consideramos que el origen, conformación, ideario y proyecto, configuran lo que podríamos llamar parte del texto/contenido, para explicar y comprender los propósitos de la Institución. Concebimos a la enseñanza como una práctica individual y social enmarcada en contextos, regulada por el contexto y desregulando el contexto.

Aquí también podríamos interrogarnos, dando vuelta la pregunta inicial acerca de cómo se construyen y reconstruyen las posiciones de los sujetos en las trayectorias, *cómo* las modalidades de organización y las experiencias vividas en tanto itinerarios de educadores y de estudiantes colaboran en otorgar nuevas significaciones, nuevos sentidos en y para la formación y el desarrollo profesional.

Nos inscribimos (provisionalmente), en la percepción de las posibilidades potentes de este Instituto Formador reconociendo su intención de colaborar en una empresa política además de educativa, comprometerse para el cambio, y trabajar para acortar la brecha entre las desigualdades sociales, desde posiciones de respeto y reconocimiento a las diferencias.

El caso de estudio busca describir en profundidad cómo el Instituto, que se autodenomina “progresista”, busca “batallar desde adentro”, en palabras de sus protagonistas, con el modelo homogeneizador de la formación docente tradicional; lo hace compartiendo cierto discurso universalizante: acerca de lo que iguala desde las diferencias. El horizonte lo configura lo alternativo en el espacio de público.

Este trabajo explora los modos en que una comunidad de educadores de una institución formadora de formadores en historia social, crean institucionalidad a partir de cómo y qué entienden por formar; y construyen modos de organización pedagógica, laboral, curricular y de política institucional participativa y productiva. En donde sus agentes producen procesos de debate, discusión, se implican en la gobernabilidad, y en la construcción del propio proyecto. Proyecto que se hace y se rehace no sin tensiones, con marchas y contramarchas, pero abiertos y alternativos, prometedores de otras formas de socialización profesional y formativa de su comunidad. Se presenta como un intento por salvar las brechas entre lo universal y lo situado, entre políticas, actores y experiencias formativas de significación en la Formación de Formadores en la contemporaneidad.

En referencia al enfoque metodológico, opté por un estudio de caso, si la enseñanza es situada necesariamente se reconstruye en casos; para abordar estos problemas

estuve muchos meses en la institución. Tuve conversaciones con los educadores en profundidad, no hice etnografía pero si realicé un análisis en profundidad tratando de comprender el mundo escolar desde adentro. Me interesó poner en valor la investigación narrativa y autobiográfica desde los relatos orales de los educadores entrevistados, y ver cómo ésta podía contribuir en desentrañar, comprender “posiciones” y en el mismo movimiento, nos develaban los sentidos de las prácticas en tanto que “sentidos intersubjetivos”⁸. De igual modo, me incluí y permanecí en las aulas y en otros espacios de formación, producción, y deliberación colectivos. Participé y registré así varias situaciones: de enseñanza y aprendizaje de aula, de encuentros colectivos de formación y de asambleas. Lo hice desde una actitud pasiva y receptiva a la vez; movida más por la intuición que por la razón, tomé registros en extensión aunque dirigí la mirada y agudicé la visión y la percepción en acontecimientos. Las conversaciones se volvían más y más densas luego de los encuentros formativos compartidos. Me iba acercando así, al objetivo de interpretar la docencia, pensando que contar historias acerca de sí y de la docencia nos ofrece la esperanza de encontrar “nuevas, mejores y más interesantes maneras de hablar y de hacer” *docencia, enseñanza y escuelas*⁹. En concordancia con la doble situacionalidad de voces y experiencias de educadores y estudiantes, el informe de investigación de este trabajo consta de dos partes, ambas desarrolladas en el capítulo 5 de la tesis. La primera parte aborda la dimensión institucional, desde la perspectiva del cambio educativo y el ideario institucional en un recorrido que permite recuperar su historicidad desde las voces de sus protagonistas. Se avanza en la construcción de una hipótesis inicial y

⁸ Taylor Taylor (1985b, p. 36)

⁹ Rorty (1979, pp.365-315.).

provisoria que, a modo de organizador, fue atravesando la reconstrucción de trayectorias y enlazando itinerarios de educadores y estudiantes. La segunda parte, desde la inmersión también en las aulas y otros espacios, reconstruye las experiencias de enseñanza y aprendizaje situados. Más allá de esta organización, en la presentación del informe de investigación, dos lógicas estuvieron presentes a lo largo de la investigación: la cronológica y la que la comprensión me proponía o posibilitaba.

Finalmente, interesa comprender la experiencia en el sentido de acontecimiento subjetivo, (no individual)¹⁰ de encuentros vinculados en una trama con otras subjetividades, a propósito del aprender con objetos, textos, en espacios y tiempos, relaciones y acciones. Escenas específicas de la escolaridad o de la formación, que pueden asumir significaciones propias y compartidas con otros, múltiples y abiertas al cambio. La enseñanza como experiencia hace lugar a lo que el sujeto pone en perspectiva desde su posición, a su singularidad expresada cuando mira, comprende, habla, escucha, escribe, siente, enseña, aprende. Resaltar las relaciones entre experiencia formativa y subjetividad en la formación docente es resignificar la dimensión pedagógica de la enseñanza situada.

En este trabajo buscamos comprender posiciones, que conllevan la puesta en acto en prácticas de vida y de educación. Comprender las posiciones y decisiones de educadores en sus historias de vida, y en las experiencias de enseñanza y aprendizaje en situaciones, relaciones, y actividades en unos tiempos y espacios signados por la organización. Es desde aquí que recuperamos la idea de experiencia formativa ampliada, como pequeña contribución a la enseñanza situada. La experiencia formativa de la escuela en este trabajo se alejaría de la idea de experiencia moderna,

¹⁰ Contreras & Pérez de Lara (2010)

donde se la define o piensa como un recorte objetivable, y la organización en tanto que cultura escolar naturalizada, *revisada*. Revisada y problematizada para otros tiempos, para estos tiempos, y para otros sujetos, los que enseñan, los que aprenden los que dirigen, también atravesados en el devenir de la vida en la contemporaneidad por dimensiones políticas económicas, sociales. Es por ello que nos interesó trabajar inicialmente, y nos conmovió a medida que íbamos reconociendo esos problemas de la enseñanza situada en una institución que se arma y se recrea dentro del sistema oficial, en la búsqueda del cambio social y educativo. Acerca de esos problemas y de las discontinuidades y permanencias nos habla esta tesis.

A fin de dar cuenta de los resultados del proceso de indagación anteriormente descrito estructuramos el presente trabajo en diferentes apartados. En la presentación doy un informe sintético teórico-conceptual y epistémico político metodológico. Intenta nombrar mi trabajo, allí dónde lo pensé originalmente: la pedagogía y la didáctica. Recupera los saberes de referencia de mi disciplina de estudios enlazados con el problema de la investigación y plantea algunas contribuciones a la didáctica y a la formación docente ligadas al enfoque metodológico adoptado. Expresa mi preocupación por establecer un otro contrato entre la didáctica y los profesores, directores y escuelas. Refleja mi pensamiento en conversación con mi oficio y el saber investigativo en el devenir de la experiencia vivida en comunidad. Plantea la potencialidad de la doble situacionalidad de la enseñanza situada, de voces y de experiencias en unas coordenadas de tiempo y espacio de la organización, para comprender en profundidad cómo se gesta, se vive y se forma en el A. Palacios, en tanto que universidad popular que busca el cambio social y educativo en el barrio de Barracas.

En el Capítulo 1 se retoman los temas y problemas planteados en la presentación. Se justifica la relevancia del tema de la investigación en el marco de los problemas reconocidos en la formación de formadores; se discuten algunas líneas de investigación en didáctica y su aporte a la formación en enseñanza y docencia, se definen algunos lineamientos de política educativa pública para la formación docente en relación a los temas/ problemas de la investigación. Finalmente se desagregan las preguntas de la investigación.

El Capítulo 2 aborda tres obras antecedentes valiosas para construir el marco teórico-conceptual de este trabajo. Se vuelve parte constitutiva de la posición didáctica adoptada en esta tesis a la vez que plataforma teórica y metodológica en el análisis y comprensión de las fuentes de este estudio de caso.

En el Capítulo 3 presentamos el enfoque teórico adoptado en esta investigación; para ello desarrollamos primero un marco teórico epistemológico de la disciplina de estudio, en el cual dar anclaje y profundizar luego algunas dimensiones de la enseñanza desde la perspectiva de estudios acerca de la enseñanza para el arte y desde la ecología del aula. El enfoque situacional o contextualizado como reconceptualización del campo y como mirada crítica a algunos postulados de la modernidad que sustentan la matriz de la escuela. Finalmente abordamos las relaciones entre experiencia y subjetivación y su potencialidad para decirnos y hacer en la enseñanza situada. Nos centramos aquí en dos obras separadas en el tiempo físico que buscamos enlazar en un encuentro conversacional entre ellas. Asimismo, los distintos estudios, perspectivas y autores desarrollados en este capítulo tanto como los reseñados en el capítulo 2, nos van hablando acerca de los problemas y preguntas

de la investigación a la vez que van demarcando el posicionamiento teórico de esta tesis. En el Capítulo 4 desarrollamos las bases teórico-metodológicas en las que encuadramos nuestro estudio de caso y presentamos el diseño de la investigación.

El Capítulo 5 presenta el informe de ésta investigación. En él se enlazan experiencias, memoria, y reflexión retomando a veces mí voz, la de los textos autorizados y las voces de los participantes, en la construcción de una hipótesis inicial y provisoria en un tiempo, a través de un proceso de problematización de las formas que adopta el cambio educativo en la formación docente. Es en este transcurrir del relato que las narrativas autobiográficas se vuelven formas de decirse y hacerse que movilizan hacia una toma de conciencia de sí; al tiempo que se tornan potentes al hacer emerger dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de los participantes. El informe de la investigación está compuesto por dos partes dando cuenta así de la doble situacionalidad de la enseñanza situada. Sin embargo, el análisis y la interpretación de los temas y problemas aquí nombrados no siguen una secuencia única. Responde más bien al cruce entre los tiempos de la investigación, del análisis y de la interpretación de educadores, estudiantes y de comprensiones del investigador.

El Capítulo 6 presenta una retrospectiva del trabajo realizado intentando responder a la pregunta que motivó nuestra investigación. Para ello, retomamos algunos conceptos centrales de nuestro marco teórico en tanto que sustentan e hilvanan nuestro recorrido a lo largo de la elaboración de esta tesis, a la vez se vuelven la base de aprendizajes realizados y de comprensiones logradas en esta investigación. Posteriormente, ofrecemos de manera sintética las conclusiones a las arribamos en la comprensión del trabajo de campo en distintos tiempos y desde la doble

situacionalidad de voces y experiencias en la escuela, en el intento por responder la pregunta de base de nuestra investigación. Nombramos algunos problemas hallados y dejamos abiertos algunos posibles caminos para continuar la investigación como lugares a los que arribamos junto a los participantes en esta investigación en colaboración.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE LA TESIS

1.1 Presentación y justificación de la temática: empezando a delimitar el problema de estudio. Didáctica y formación docente. Aportes y problemas.

La formación docente, tanto inicial como continua, constituye una de las prioridades en la agenda actual de las políticas educativas. El fortalecimiento institucional, el desarrollo profesional docente, las modalidades de autogestión institucional y pedagógica y el desarrollo curricular se presentan como modos posibles de acceso a la comprensión de ciertos procesos de cambio educativo (Piovani, 2012). Los discursos sobre la profesionalización y la autonomía docente orientan los actuales debates sobre la formación continua de los docentes. Es en este contexto que toma relevancia la discusión, como línea de política educativa, el desarrollo de la investigación en los institutos de formación docente (Cardelli & Duhalde, 2002; Piovani, 2012). Este hecho ha puesto de relieve cuáles son los significados atribuidos que se articulan en torno de la investigación en la formación continua y en la práctica de los docentes.

Por su parte, Novoa (2009), identifica cinco dimensiones, rasgos, o aspectos, que desde su línea de análisis, definirían al buen profesor. A saber: conocimiento, cultura

profesional, tacto pedagógico, trabajo en equipo, y compromiso social. Claramente estas dimensiones resaltan aspectos valorativos y normativos constitutivos de lo que el autor define o entiende por buen profesor. En sus palabras: “abogo por una formación de profesores construida desde dentro de la profesión, es decir basada en una combinación compleja de contribuciones científicas, pedagógicas y técnicas, pero que tienen como base a los propios profesores y en conversación con los profesores más expertos y reconocidos” (p. 216).

Las dimensiones a las que hace referencia el autor procuran valorar el componente práctico, la cultura profesional, las dimensiones personales y la presencia pública de los profesores. Son principios que ya inspiran muchos programas de formación de profesores.

Estos temas acerca de la formación docente al ponerlos en relación con la producción conceptual del campo de la didáctica, podrían llevarnos a reflexionar sobre algunas cuestiones. Podríamos interrogarnos, por ejemplo, acerca del lugar que ha ocupado la didáctica ligada a las innovaciones, reformas o mejoras educativas en las últimas décadas.

Si bien no es propósito de este trabajo sistematizar una crítica al pensamiento neoliberal en educación, nos parece interesante recuperar algunas pistas de ese pensamiento para ponerlo a conversar tanto con los replanteos en materia de política educativa actual en materia de formación docente hoy, así como con el lugar que se le requiere a la didáctica y su producción desde esos proyectos educativos.

Tomando la revisión crítica de estas políticas en educación que hace Díaz Barriga (2009), y siguiendo la historización que al respecto hace en su libro, puede reconocerse

en una mirada por las reformas llevadas a cabo en los distintos niveles escolares -con énfasis en países Latinoamericanos- que la didáctica como disciplina conceptual no ha sido considerada como fuente primaria de orientaciones para la acción docente y sí, ha operado una suerte de “su sustitución por discursos centrados en el currículum más específicamente en los términos de flexibilidad y competencias, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, el aprendizaje colaborativo, y las evaluaciones masivas promovidas por organismos internacionales y retomadas por organismos nacionales”¹¹(pp.51-52)

Por su parte Vezub (2007), desde el campo de la formación docente y refiriendo a las reformas enmarcadas en las políticas educativas de los noventa,¹² señala algunas consecuencias de éstas políticas en la formación docente. Siguiendo el planteo de la autora, las mismas, podrían agruparse en dos grandes problemáticas a saber: las relativas a los enfoques y concepciones epistemológicas subyacentes de las propuestas

¹¹Esta tendencia tuvo su apogeo en la década de los 90, donde prevaleció el neoliberalismo como orientación dominante de las políticas de estos países. “ lo que estamos poniendo de relieve aquí es el modo en que la era de reformas educativas de la globalización”, cuya meta es incrementar la calidad de la educación, quedó atrapada en una visión pedagógica de corte tecnocrático –eficientista que intencionalmente hizo a un lado los planteamientos didácticos *más genuinos* “ en la cual el aprendizaje es visualizado en sus esquemas comportamentales más simples, desatendiendo los procesos de construcción de la información o de desarrollo de habilidades que permitirían el desempeño del estudiante en la vida, así como también, la conformación de la persona como finalidad sustantiva de la tarea de educar” En palabras de Kilpatrick, Kilpatrick (1968) “nuestra preocupación no debe ser que el alumno aprenda las materias de suerte que pueda rendir exámenes sobre ello ... entendemos por democracia un esfuerzo por dirigir a la sociedad sobre una base de respeto a la personalidad ... nos interesa mejorar la vida de los ciudadanos y lograr: a) la razonable satisfacción de las necesidades físicas, b) seguridad interior, c) un voto igual en el gobierno, d) una vida creadora”. (pp. 51 y 54-5).

¹² La autora, en concordancia con lo planteado por Díaz Barriga (2009), desarrolla algunas características y las complejas consecuencias que en la misma década desde esos lineamientos políticos impregnaron los dispositivos de perfeccionamiento y desarrollo profesional docente atados al financiamiento internacional y de la mano de las reformas educativas emprendidas. Esto ocasionó principalmente la mercantilización de las propuestas de formación continua y el crecimiento en las demandas de capacitación frente a las nuevas exigencias de las reformas, movidas más por el acceso a la credencial para el ascenso en la carrera docente y su mejoramiento en posiciones relativas al orden de mérito (Vezub, 2007, p.2)

de formación tanto inicial como continua y las vinculadas con los efectos que tuvo sobre la regulación del trabajo de enseñar.

Aspiramos a mostrar que en relación con las innovaciones educativas desde la didáctica, las innovaciones pueden tener distintos signos desde el punto de vista de corrientes del pensamiento didáctico, a la vez que paradójicamente se colocan en modelos educativos en pugna. En palabras de Díaz Barriga: “una perspectiva que reconociera las tendencias en el campo de la didáctica ayudaría asimismo, a dar un sentido conceptual a éste ámbito del conocimiento, invitando a que las innovaciones se plantearan de manera más articulada, hundiendo sus raíces en la historia de las propuestas que se han conformado desde la educación para atender los procesos de la enseñanza” (p.34). Así desde el punto de vista didáctico, la cita anterior se vincula con los lineamientos que desatendieron las cuestiones y preocupaciones centrales de la educación y también de la producción didáctica mirada en sentido retrospectivo. Esta cita nos remite a la observación que hace Díaz Barriga al plantear que las alternativas centradas en la innovación soslayan la vigencia de tensiones no resueltas entre las dos grandes escuelas pedagógicas, rechazando los postulados de una a la otra para tratar los problemas educativos y didácticos. El autor hace foco no solo en las diferencias que enuncian cada una de estas tendencias sino que resalta la dificultad para establecer una síntesis en el ámbito de la didáctica, una que signifique realizar un esfuerzo estructural en el que se articulen planteamientos que en principio no son conciliables. A esta posición Dewey (1967) agregaría que la vigilancia quedaría en manos de la reflexión filosófica dado que todos los principios son siempre abstractos; estos se hacen concretos solo en las consecuencias que resultan de su aplicación. Esto es,

dependerá de la interpretación que se les dé cuando se les aplique en la escuela. Más adelante el autor expresa:

“En un nuevo movimiento existe siempre el peligro de que al rechazar los fines y métodos de lo que quiere sustituir pueda desarrollar sus principios de un modo negativo. Entonces toma su guía para la práctica de lo que rechaza en lugar de hacerlo desde el desarrollo constructivo de su propia filosofía”. (p.14).

Así, las concepciones de innovación abogan por “discursos” que amparadas solo parcialmente, en nuevas producciones genuinas del campo, nos plantean una didáctica que queda desarraigada de la discusión histórica en el mismo. Podemos pensar que se trata de una forma de enseñanza del saber didáctico “guiada por la simplificación, que se queda en una pretendida innovación, o por una excesiva conceptualización, que se desliga de la práctica”. (p. 30).

En alguna línea de continuidad con lo planteado hasta aquí, retomando el campo de la formación docente y en relación con las políticas de capacitación, Vezub (2005b) nos plantea que en las últimas dos décadas las políticas de reforma educativa focalizaron excesivamente en el denominado “factor docente”. Según la autora, esto vino acompañado de una serie de discursos y programas que han tendido a responsabilizarlos por los cambios desde su lugar de responsables de la tarea de transmisión cultural al mismo tiempo que a desautorizarlos como agentes legítimos, ubicándolos como sujetos del déficit a los que hay que capacitar. La capacitación es pensada en asociación con el cambio educativo (manejo de las tecnologías innovadoras), desde una lógica lineal de resultados. La autora plantea que se expresa en una racionalidad en la que se define primero el sentido de la transformación que

se desea, y posteriormente los expertos se abocan a diseñar los cursos de perfeccionamiento necesarios para concretar la reforma.

Más en la actualidad, y aún ante el reconocimiento del cambio de perspectiva en las políticas actuales, estos discursos parecen seguir presentes de algún modo, según la visión del autor, a fuerza de haberse transformado en una suerte de “sentido común” en el habla más frecuente de comunidades profesionales y desde fuertes intentos por transformarlos (Díaz Barriga, 2009). En relación con esta última afirmación, hay abundante reflexión en el campo didáctico ligada a estos saberes, en tanto que redes de creencias que conforman el lenguaje de la práctica con sesgos de época. En la bibliografía dentro del área de trabajo sobre el pensamiento del profesor han ido adoptado distintas denominaciones según la naturaleza y sus fuentes: saberes del sentido común, creencias, teorías implícitas, proverbios, discursos, lemas; acompañados de reflexiones acerca de cuándo son “útiles las teorías” o si “todas las teorías son útiles” (Bruner, 1987, pp. 111-112), reflexión que se vuelve sobre las teorías acerca de la enseñanza y su valor respecto de la formación docente en tanto que “teorías para la acción” (Camilloni, 2007, p.41).

Retomando algunas reflexiones del campo de la formación docente, Vezub (2005b) señala que en la última década varios países de América Latina reformaron el currículum de la formación inicial del profesorado tanto en lo que refiere a los contenidos como en su estructura y fundamentos. Del mismo modo plantea la autora que ha tenido lugar un proceso de reconversión y acreditación de las instituciones a formadoras a cargo. Sin embargo, al decir de la autora, pareciera que la distancia entre la formación que reciben los maestros y profesores y las estrategias para abordar

la realidad educativa constituyen un problema que aún se expresa con fuerza en la bibliografía.

Estas reflexiones ligadas a los dos campos las traemos a cuenta con el propósito de reivindicar la didáctica como disciplina académica y sus aportes acerca de los problemas de la enseñanza, de los aprendizajes y de la docencia hoy. Entendemos que los debates actuales acerca de la formación docente y de la enseñanza de la didáctica dan cuenta de un conjunto de temas, problemas y tensiones que requieren de respuestas articuladas en múltiples sentidos y contextos. Nos advierte acerca de la necesidad de un tratamiento más horizontal y colaborativo ente discursos académicos y políticos y prácticas y saberes de los actores involucrados directamente en el trabajo en las escuelas.

Pensar acerca del sentido de la didáctica para la formación docente implica involucrarse, preguntarse acerca del sentido de la educación en la contemporaneidad, “desde una visión del sentido actual de la disciplina que concilie su perspectiva histórica con las necesidades del mundo moderno” (Díaz Barriga, 2009, p.35). Nosotros la traemos como una forma de instalar el debate acerca de los problemas de la enseñanza, de las dificultades del trabajo docente y de la tarea del estudiante desde una perspectiva que se centre en “la formación, la educación y la didáctica” (Díaz Barriga, 2009, p.53).

Así, los enfoques situacionales centrados en las escuelas constituyen la preocupación de este trabajo. Se busca contribuir humildemente en la identificación de problemas de enseñanza situados desde la voz de sus protagonistas, procurando abonar a la

investigación en el campo de la didáctica desde el lugar de trabajo de los profesores, tanto en un campo temático como en el ámbito de la investigación.

Este trabajo se propone establecer un otro contrato entre la didáctica y los docentes, sus saberes y sus prácticas. Se trata de reponer la producción del campo, desde su función propositiva e interpretativa por sobre la explicativa, e invirtiendo algunas lógicas instaladas del campo, en donde lo normativo adquiera una circulación multidireccional, entre actores y prácticas diversas.

La propuesta se basa en una metodología cualitativa, trabajada a partir de un enfoque interpretativo y crítico, considerando la pertinencia de esta perspectiva de investigación en el área de las Ciencias Sociales, en educación y en particular para abordar los estudios acerca de la enseñanza en la formación docente.

La aplicación de la metodología cualitativa en las investigaciones en educación es especialmente adecuada dado que las escuelas, alumnos y docentes distan de ser homogéneas. El universo organizacional está atravesado por identidades de todo tipo, por lo que es importante, para arribar a algunas regularidades, atender en profundidad la significación que los actores le atribuyen a las cosas. Los estudios educativos plantean una dificultad epistemológica ya que el carácter irrepetible de muchos fenómenos educativos dificulta su replicación. En esta investigación inscribimos las historias de enseñantes en el marco amplio de las metodologías cualitativas en ciencias sociales; y adoptamos dentro de la tradición de la historia oral, particularmente el enfoque autobiográfico-narrativo en educación (Bolívar & Domingo, 2006).

Ubicamos esta investigación como un estudio que pivotea entre las tradiciones de pensamiento e investigación clásica de la didáctica y los estudios locales acerca de las prácticas de enseñanza. Nos alienta la preocupación de acceder a y construir junto con otros, comprensiones más ajustadas acerca de los problemas que preocupan a los profesores y su enseñanza en contextos situados. Por tanto, nos interesan las historias de vida de docentes, porque ellas hacen foco en el estudio de la subjetividad docente e incorporan la dimensión histórica y la localización en el proceso de interpretación de los relatos docentes.

La relevancia de los estudios de vida de los profesores en el campo de la didáctica, en tanto estudios locales acerca de las prácticas de enseñanza desde un enfoque autobiográfico narrativo está dada por su potencialidad para crear el espacio desde el que se reconstruyen trayectorias y se detectan posiciones biográficas, “experienciales” y no solo cognitivas de los docentes participantes. Las variaciones personales de los docentes en la enseñanza se explican ligadas a dimensiones socio-históricas y culturales constitutivas del saber docente, y entramadas en los contextos institucionales de acción. Las historias de vida contadas recobran la fuerza de la voz y la memoria docente en la constitución y la comprensión presente de las trayectorias profesionales de los profesores. Las primeras, en tanto que fuentes orales, son fuentes narrativas (Berteaux, 1989; Goodson, 2004; Grele, 1991; Portelli, 2005). La organización de esas narrativas revela las relaciones de los hablantes con su historia y son la subjetividad del hablante. Tomadas transversalmente, constituyen la subjetividad de un grupo o de una clase. La voz de los participantes lleva consigo las variaciones en tono y volumen, y el ritmo del habla del grupo. La voz, en tanto notación musical trae consigo un significado implícito y connotaciones sociales en

tanto grupo y comunidad de pertenencia. En ocasiones, las fuentes orales nos hablan acerca de la vida cotidiana de personas o grupos sociales cuya historia no está escrita. Estas historias de aulas, de enseñantes, nos hablan de su día a día, en la vida y en la escuela, ofreciéndonos la cultura material de las personas o del grupo social. Desde esta perspectiva, la memoria es concebida como la síntesis de un activo proceso de creación de significados de los participantes. Revela el esfuerzo de los narradores por darle un sentido al pasado y una forma a sus vidas, reubicando así la narración en su contexto histórico. La historia oral cambia la escritura de la historia, de las historias de enseñantes. Las entrevistas, en tanto fuentes orales, lejos de concebir el relato como “narrador omnisciente” (Berteaux, 1989, p. 91) invitan al investigador a entrar como narrador y volverse parte de la historia narrada.

Entendemos que esta línea de trabajo colabora con el lugar de “agencia” de los profesores e invita a pensar su contribución en dispositivos de formación y desarrollo profesional.

1.2 Objetivos de la investigación y formulación del problema: las preguntas de la investigación

Nos interesa colaborar en hacer visibles las condiciones institucionales y didácticas, que hacen posible la enseñanza y la formación, en una institución que se instala en la comunidad de instituciones de formación de formadores con la pretensión explícita de alterar, modificar, revisar e innovar en los modos de hacer formación, movidos por la búsqueda de dar respuesta a desigualdades sociales. Lo pensamos como caso paradigmático, siguiendo con la tradición en la historia oral- (Portelli, 2005).

El recorte para mirar lo constituye el tema –problema: Los problemas de la enseñanza situados en la formación de formadores. Así este estudio se preocupa de y acerca de los tipos de problemas que los atraviesan, cómo los enuncian, y las estrategias de resolución que hallan, en la enseñanza y en el aprendizaje, los profesores de futuros profesores en historia social.

En ese entramado social, cultural y educativo nos interesa comprender a través de la reconstrucción colaborativa de historias de enseñantes de profesores (fragmentos de historia de vida), sus vivencias, sus discursos, expectativas, haceres, y posibilidades como modos particulares de dar respuesta a los desafíos de la formación en contextos complejos. Se trataría así, siguiendo a Goodson (2004), de una doble localización de la experiencia narrada: la de la escuela y la de la vida.

Este estudio, se inscribe claramente dentro de las “investigaciones de significación” en la tradición interpretativo hermenéutica de una problemática o fenómeno relativo a la enseñanza en el aula y en el instituto educativo. Busca dar cuenta de la complejidad de situaciones dentro del contexto local del centro. En una primera etapa, intenta capturar la búsqueda de sentidos en la cual inscribir los problemas de la enseñanza y de los aprendizajes situados desde los relatos orales de los profesores que cuentan: saberes y acciones, perspectivas y actitudes, presente y pasado, acciones y reflexiones, individual y social, reflexiones y transformaciones en esos desarrollos. Es a partir de aquí que se propiciará la formalización de casos singulares.

Asimismo, interesa centrar la discusión y la problematización acerca del conjunto de decisiones, propósitos/intenciones, perspectivas y sentidos personales que den cuenta

de las particularidades de las prácticas situadas del colectivo de los docentes participantes en esta investigación.

Entendemos que los problemas de enseñanza reconocidos, nombrados, designados por estos profesores, formadores de formadores, y sus modos de resolución individual y colectiva, expresan los modos personales en que cada profesor re-traduce, hace suyos, desde su historia, los propósitos del Instituto Formador : origen, conformación, ideario, proyecto. Configuran lo que podríamos llamar parte del texto/contenido, para explicar, comprender los propósitos de la Institución.

A su vez, conceptualizamos la enseñanza como una práctica individual y social enmarcada en contextos y regulada por el contexto. Al inicio de este trabajo y como pregunta de esta investigación, nos planteamos acceder a cierto saber a través de los relatos orales y otras fuentes, acerca de las condiciones didácticas e institucionales que podrían favorecer en el desarrollo de los propósitos educativos del instituto. Aquí también podríamos interrogarnos acerca de las modalidades de desarrollo profesional y las modalidades de enseñanza de los profesores formadores. Nos inscribimos (provisionalmente), en la percepción de las posibilidades potentes de este Instituto Formador reconociendo su intención de colaborar en una empresa política además de educativa, comprometerse para el cambio, y trabajar para acortar la brecha entre las desigualdades sociales, desde posiciones de respeto y reconocimiento a las diferencias. Así, comenzamos a preguntarnos: ¿Enseñan igual aquí que en otras instituciones los profesores? ¿Qué tipo de experiencias de enseñanza y aprendizaje desarrollan? Es desde aquí y siguiendo a Woods (1998) que esta investigación

descansa en la búsqueda, la comprensión, el desarrollo y los resultados alcanzados de lo que el autor denomina “experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje”.

Finalmente, entendemos que uno de los problemas recurrentes -y transversales- en la investigación sobre el mundo educativo tiene que ver con el sentido político y ético de esta actividad. La investigación en educación es algo más que una actividad intelectual cuyo fin es la producción de conocimiento. Confluye en ella, una práctica comprometida con el despliegue de ciertos valores que nos han de hacer pensar en la mejora de la propia enseñanza respecto a la responsabilidad que tenemos de educar e instruir a las generaciones más jóvenes. De este modo, y como sugiere Contreras (2005), la investigación sobre el mundo de la educación es siempre una búsqueda de lo que tiene sentido y valor en relación a las experiencias que podemos y deseamos tener con otros, y acerca del valor humano que esas experiencias y relaciones puedan tener para nuestro crecimiento.

Surgen de allí los siguientes interrogantes:

- ✓ ¿Qué “posicionamientos” personales y profesionales enuncian los profesores?
- ✓ ¿Cuáles serían posibles fuentes de esos posicionamientos?
- ✓ ¿Qué conexiones pueden establecerse entre esos posicionamientos, y las historias de vida de los profesores?
- ✓ ¿Qué cambios, transformaciones, en sus posicionamientos pueden reconocerse a lo largo de sus trayectorias profesionales? ¿Reconocen cambios en sus modos de enseñar?

- ✓ ¿De qué manera se inscriben en este proyecto en este profesorado?
- ✓ ¿Reconocen diferencias respecto del modo que lo hacen en otras instituciones en las que trabajan?
- ✓ ¿Cuáles creen constituyen los principales problemas con los que se encuentran en la enseñanza y en el centro educativo?
- ✓ ¿Cómo resuelven la tensión entre la universalización de la enseñanza y la formación para la diversidad, en el marco de una pedagogía de respeto y estímulo a las diferencias?
- ✓ ¿Con qué otros desafíos se enfrentan en la enseñanza, en trabajo de docencia?
- ✓ ¿Cómo se expresa en las maneras de enseñar, la ideología de la institución formadora?
- ✓ Las condiciones organizacionales, sociales y laborales; ¿habilitan espacios de intercambio del colectivo docente del centro?
- ✓ ¿Cuáles creen que constituyen los principales problemas de los estudiantes para aprender? ¿Para aprobar? ¿Para graduarse?
- ✓ ¿Qué perfil de estudiantes/docentes aspiran a formar? ¿Cómo ven a sus estudiantes?
- ✓ ¿Qué lugar otorgan a las trayectorias de los estudiantes en sus propuestas educativas?
- ✓ ¿Cómo se expresan sus posicionamientos en las modalidades de enseñanza de los profesores?: -¿Cuáles creen son los modos privilegiados de aprender? ¿Cuáles son los modos posibles de aprender?
- ✓ ¿Qué historias cuentan? ¿Cómo cuentan las historias?

- ✓ ¿Qué tipo de experiencias formativas proponen? ¿Qué fines persiguen esas experiencias? ¿Buscan el desarrollo personal, cognitivo, social, de sus estudiantes?
- ✓ ¿Cuáles constituyen ambientes de aprendizaje favorecedores de esas experiencias formativas? ¿Cuáles los modos de regulación social de la clase?
- ✓ ¿Reconocen a lo largo de su trayectoria alguna experiencia educativa que podrían situar en el lugar de "lo memorable"?

Al responder las preguntas de investigación este trabajo espera aportar en la reconstrucción de "estilos personales de enseñanza" (Cols, 2011)¹³, en historias de vida de enseñantes, anclados y surcados por contextos institucionales específicos en donde los despliegues y configuraciones personales se desarrollan y toman forma para dar respuesta a los problemas de la formación de formadores. El centro educativo, espacio físico y simbólico de despliegue de experiencias de enseñanza y de aprendizaje, se torna objeto de exploración en tanto colabora en la construcción de los sentidos personales y colectivos de su comunidad en el adentro y en el afuera de ese espacio.

También perseguimos contribuir en la comprensión de resolución de problemas de enseñanza en tanto modos de promover experiencias con sentido formativo en el aula, en contextos complejos; y probablemente, trabajar en una línea de reconocimiento y categorización de experiencias críticas en la enseñanza y en el aprendizaje (Woods,

¹³ El autor hace referencia a la modalidad de investigación de su estudio y comenta al respecto que si bien un rasgo central de su investigación es la consideración de las ideas y opiniones de los docentes involucrados, las configuraciones se derivan del análisis de registros de observación de clases, aunque remarca el trabajo de análisis y validación a través de reflexiones de los docentes referidas a sus procesos de práctica. Así el estilo de enseñanza del docente se configura tanto en relación con los modos del hacer en el aula, como a los sentidos que atribuye a su acción, en términos de concepciones, motivos y propósitos (p.86).

1998)¹⁴. Los pensamos como modelos para la comprensión de problemas de enseñanza situados en una investigación basada en historias de enseñantes.

¹⁴ Para ampliar ver Woods (1998) "Investigar el arte de la enseñanza; Capítulo 5". La colaboración dentro de la etnografía histórica. La investigación de acontecimientos críticos en educación. (p.153)

CAPÍTULO 2: REVISIÓN DE ANTECEDENTES DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA CUESTIÓN

2.1 Aportes específicos de investigación en la temática de estudio

En este apartado, presentamos tres obras antecedentes, a modo de trabajo de sistematización sobre la temática en cuestión, desarrolladas por distintos autores. Estas obras fueron seleccionadas ya que entendemos que hacen foco en aspectos distintivos o parciales del problema de investigación y resultan relevantes para explicar y comprender el tema. De aquí en más, intentaremos exponer de manera sintética las posiciones enmarcadas desde las perspectivas teóricas y metodológicas de sus autores así como los hallazgos de estos estudios. También, identificamos algunos debates actuales en relación con el problema de la investigación. Estos materiales se configuran como parte central en el trabajo de exploración bibliográfica y hacen al marco teórico del presente trabajo. Constituyen buena parte de la construcción teórico metodológico de esta indagación a la vez que hacen surgir algunas categorías/dimensiones para la definición del problema así como para el análisis del presente trabajo.

2.1.1 Historias de vida del Profesorado La obra de Goodson (2004) se inscribe dentro de los estudios acerca de la enseñanza que hacen foco en el estudio de la subjetividad docente, desde un enfoque auto-biográfico narrativo. Este último incorpora la dimensión histórica y la localización en el proceso de interpretación de los relatos docentes. La colaboración es definida como estrategia principal de investigación. Las variaciones personales en la enseñanza se explican ligadas a dimensiones socio-

históricas y culturales constitutivas del saber docente, y entramadas en los contextos institucionales de acción.

El autor, al reflexionar acerca de las trayectorias personales y profesionales de los docentes y poniendo el foco en la vida de los profesores, convoca a las historias que ellos mismos cuentan y a las reflexiones que ellos mismos hacen sobre su vida personal y profesional pasada. En la medida en que esta última puede relacionarse con los pensamientos y acciones profesionales presentes, se incorpora la dimensión histórico-biográfica y la fuerza de la voz y la memoria en la constitución y la comprensión presente de las trayectorias profesionales de los profesores.

El autor señala que “los estudios sobre historias de vida de los profesores sobre la enseñanza contribuyen a la producción de una amplia gama de saberes profesionales que emergen del propio docente “(p.37). El conocimiento que surge de estas experiencias de vida es lo que algunos autores denominan saberes personales de los profesores, los cuales son adquiridos a lo largo de su vida.

En *historias de vida del profesorado*, Goodson (2004) compila un conjunto de investigaciones realizadas en torno de y sobre profesores. Se describen tres tendencias de investigación en las historias de vida de los docentes, historias de vida: narraciones de profesores sobre su experiencia profesional; Investigaciones estas que persiguen la finalidad de visibilizar y reconocer el trabajo del profesor. Se busca en algunos estudios recuperar desde la voz de los profesores los modos en que las identidades profesionales son interpeladas por procesos de reformas o cambios educativos en sentido inverso del modo en venían desarrollándose las investigaciones centradas en las reformas, para los tiempos de los 80, en España. En otros capítulos de la obra, se

presentan estudios de casos; Se comprende con ellos, el lugar de lo biográfico en la persona del docente, y su influencia en las concepciones de enseñanza ligadas a experiencias tempranas desde distintas fuentes. Algunos casos, van mostrando como experiencias del campo familiar y/o personas significativas del campo social, experiencias de escolarización traídas en recuento de recuerdos se relacionan con la formación inicial sistemática y los modos en que ellas se expresan en los primeros años de la docencia. Los estudios dejan entrever la fuerza de esas historias tempranas, en la conformación de los estilos docentes que se reconocen, del mismo modo, se estudian también las relaciones entre las biografías y los modos de enfrentar situaciones críticas en el aula.

Otra línea de estudios recopila, historias de vida de profesores, con el objetivo de comprender trayectorias profesionales vinculadas a determinadas áreas del currículum o periodos históricos.

Desde estas líneas de investigación centradas en las historias de vida, podemos inferir, que las biografías educativas y los recuerdos escolares hacen aparecer el peso de la escolaridad inicial en la historia de la formación de los autores. Estas narrativas, muestran que lo hace clivaje en cada uno en el período escolar y que se reactualiza durante la formación adulta, es una configuración de relaciones entre la escuela, la familia, los grupos de pares y el mundo social en general. Se trataría de una configuración que enlaza saberes diversificados en cuanto a formas y tienen como fuente universos también diferentes que tensionan o traccionan entre sí, a lo largo de la formación adulta del sujeto.

Asimismo, puede reconocerse dentro de la interesante discusión que se sostiene al interior de la obra compilada por Goodson y desde la diversidad de modalidades de investigación que se presentan, es la riqueza de poner a dialogar distintas posiciones acerca de aquello que en este libro toma el nombre de entre relatos de vida y las historias de vida, la discusión entre lo público y lo privado, entre lo personal y lo social, configuran el eje de estas discusiones y que se sistematizan conceptualmente en esta diferenciación, pasaje o movimiento del relato a la historia de vida. Este discusión conlleva un planteamiento epistémico político en lo metodológico, ligado a los modos de dar voz a los docentes, pero diferenciándose o interrogándose desde algunos autores, desde una posición ético-política cual sería la voz valiosa, y los modos de abordaje de los estudios auto-biográficos: la voz que visibiliza la acción práctica docente personal, o aquella que deviene de un complejo proceso para generar las condiciones de confiabilidad y negociación en un enfoque intertextual e intercontextual. Desde algunas posiciones, los relatos de vida y las biografías más personalizadas, llevarían a cuestionar el lugar politización de aquellas investigaciones.

Las variaciones metodológicas intentan remarcar discrepancias fuertes en términos de alcances de comprensiones autobiográficas de corte histórico social, entre los relatos de vida y las historias de vida. La diferenciación entre el relato de vida (*life story*) y la historia de vida (*life history*) ha sido un tema de debate entre especialistas de esta perspectiva de investigación (Goodson, 1992; 1998; Goodson & Sikes, 2001). Para Goodson (1992), el foco de las historias de vida es colocar la vida narrada, en el caso de la educación, por el propio profesor junto a un análisis contextual más amplio para contar, “un relato de acción dentro de una teoría de contexto” (Goodson, 2004, p.308). Esta aproximación nos permite explorar cómo las narrativas biográficas

personales están incrustadas en las estructuras sociales y enmarcadas en las condiciones históricas. Las investigaciones que se presentan muestran/describen interesantes procedimientos metodológicos para el abordaje de esta dimensión personal e histórica de la realidad escolar. Algunas preguntas fueron surgiendo a la autora de la presente tesis a medida que iba profundizando en éstas diferencias: ¿Cuándo nos encontramos ante un buen estudio de historia de vida? - ¿Qué lugar/ posición adopto yo en relación al lugar entre docencia y academia o docente e investigador? ¿Qué tipo de vigilancia epistemológica y ético/político realizo para no quedar atrapada en la llamada “jerarquía de credibilidad” inherentes a las relaciones poder/autoridad de las organizaciones laborales y sus jerarquías en las instituciones educativas?

A su vez, a la hora de evaluar la naturaleza de la interpretación, Berteaux (1989) nos recuerda que el pasaje de los testimonios personales a la historia de vida conlleva problemas vinculados con el proceso metodológico y las relaciones de poder. En una postura parecida, Casey (en Goodson, 2004) en su investigación sobre historias de vida: “¿Por qué abandonan la docencia las mujeres activas progresistas?” retoma el tema del poder. Lo hace desde la ética de la relación entre quién proporciona el relato de vida, y quién lo recoge. Allí discute la relación de poder entre investigador procedente de la academia y el docente. Ubica a quién participa en la investigación en posición de sujeto que construye su propia historia más que como un objeto de investigación. La autora advierte que, más allá de estos reconocimientos, estas relaciones configuran temas y problemas de conflictividad no resueltos dentro de estas tradiciones metodológicas. Sin pretender tratar aquí esta discusión, salvo a los fines de reseñar la obra, Goodson concluye:

"El estudio de las vidas del profesorado debería ofrecer no sólo una narración de la acción sino también una historia o genealogía del contexto. . . estas genealogías pueden ofrecer al profesorado como colectivo algunos aspectos de la imagen general de aquellos que controlan sus vidas poseen. así como con el propósito de extender ese reequilibrio a la academia" (p. 301).

Las historias de vida y la narrativa pueden, entonces, ser una fuente vital para estudiar el mundo social en general y la enseñanza en particular.

Bolívar (2014), al comentar la obra de Goodson (2004) en un apartado referido a relatos (auto) biográfico y su reelaboración biográfica, argumenta que el foco de las historias de vida es la realidad personal y el proceso bio-gráfico. Su interés responde tanto a razones sustantivas (el conocimiento profesional se expresa en narrativas biográficas) como epistemológico-políticas (dar la voz al profesorado es reconocer el derecho a estar representado por sí mismo). Y más adelante afirma el autor:

"La enunciación reflexiva puede ser, debidamente situada, un poderoso dispositivo para producir la vida y configurar la identidad. Las narrativas biográficas, frente a la imagen burocrática e impersonal del oficio docente, se quieren inscribir en un nuevo profesionalismo donde se recupera la "autoridad" sobre su propia práctica, y el sujeto se expresa como "autor" de los relatos de prácticas" (p. 20).

Al mismo tiempo, se pretende sacar al profesorado del lugar despersonalizado en que lo ha situado la investigación educativa configurándose como un dispositivo para el desarrollo profesional y personal. Por eso, las historias de vida pueden ser una estrategia para que el profesorado se haga visible y muestre la generación de su saber profesional (Bolívar, 2014).

Este desplazamiento hacia las historias de vida del profesorado, según Goodson, confluye con las historias de vida de las escuelas, de los sujetos y de la profesión

docente proporcionándonos un trasfondo contextual clave que podría colaborar en la reconceptualización de aspectos fundamentales de los estudios acerca de la enseñanza y del currículum. Es desde esta afirmación que ponemos en valor esta obra, en tanto que antecedente de gran importancia para los estudios acerca de la doble situacionalidad a la que aludimos en nuestra investigación, aquella, que desde las voces y experiencias de enseñanza y aprendizajes situados nos abran puertas para acceder a las vivencias, percepciones, posiciones de los sujetos implicados en una institución que busca colaborar en el cambio educativo interpelando el sistema tradicional de formación en la educación superior. Tal como se expresa en la introducción de este apartado, esta obra, configura un material representativo tanto en relación al abordaje teórico-conceptual como metodológico de nuestra investigación. Las conexiones entre biografías-autobiografías y modos de visibilización y generación de saberes pedagógicos de los profesores, como fuente de investigación y como práctica de autoformación, constituyen el propósito central de nuestra investigación. Así, “Las historias contadas develan modos de subjetivación, escolarización y socialización en diversos tiempos y espacios”¹⁵ (Suárez, 2009, p.12) El trabajo docente está construido social y políticamente. Por eso, los relatos de acción de los docentes han de conectarse con “historias de contexto”; sin limitarse a la reconstrucción personal, requieren –de modo paralelo– una comprensión de la construcción social y política. Frente a la reestructuración del trabajo docente, Goodson (2008) propone reconceptualizar la investigación educativa para asegurar la escucha de sus voces. Las historias de vida en nuestra investigación, nos colaboran en

¹⁵ Suárez D. (2009) atribuye la potencialidad que poseen las trayectorias autobiográficas por sus relaciones con los contextos culturales, sociales e históricos que develan...como retratos “autorreferenciales de épocas”, modelos de formación y modos de concebir la buena práctica (pp.11-12).

la reconstrucción histórica de trayectorias profesionales y, las distintas fuentes que informan acerca de su constitución, nos ofrecen herramientas explicativas y comprensivas acerca de los procesos de construcción de los saberes docentes, sus posiciones en la organización y en la enseñanza en la formación de formadores en busca de propuestas de alternancia social y educativa.

2.1.2 Experiencias críticas en educación

Woods (1993) en su libro *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje* realiza un trabajo de investigación sobre lo que él denomina “experiencias críticas” y que define como momentos y episodios cargados, que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo personal. Se trata de un ejemplo de reflexión sobre la experiencia desde dentro, es decir, cuando la validación de las evaluaciones de la práctica viene dada por la valoración de uno de los propios participantes.

En esta obra el autor se interroga acerca de los mecanismos sociales presentes en la escuela, en tanto unidad social, y que se ponen en marcha de manera deliberada, para intentar dar respuesta a los problemas con los enfrentan sus protagonistas en su quehacer cotidiano.

Adopta una modalidad etnográfica de exploración y bucea en cómo y cuáles podrían ser experiencias educativas, susceptibles de reconocerse, de estudiarse, que logren conmover a la educación y a sus protagonistas en tanto comunidad. Su trabajo hace foco en el estudio de la enseñanza y en sus potencialidades para promover acontecimientos en el aula, aún en situaciones de alta complejidad social y educativa. Reconocer aquellas situaciones que él denomina “críticas” ayuda a dar cuenta de esos

momentos de alta educabilidad tomando como protagonistas a los docentes, sus saberes, sus habilidades y su sensibilidad en un proyecto que los involucra en la mejora de la enseñanza de los aprendizajes y que puede expandirse o resonar en la comunidad de conjunto. El autor define las experiencias críticas como períodos particularmente efectivos desde la perspectiva de la enseñanza y que se presentan como fundamentales tanto en relación con el proceso educativo del alumno, como con el itinerario del profesor.

Es desde esta modalidad de exploración que busca reconstruir a partir de acontecimientos cotidianos de la escuela, aquellos que afectan de alguna manera especial y que cambian en alguna dimensión situaciones o posiciones de estudiantes y profesores de la comunidad. El autor busca así, describir, organizar y nombrar en el sentido de documentar estas experiencias que ha dado en llamar críticas por su alto grado de educabilidad para sus participantes Woods (1998). La documentación supone, además de su difusión, un trabajo de reconstrucción teórico-conceptual que colabore como marco interpretativo para su comprensión. Se trata de una línea de trabajo, que concibe al profesor involucrado en la investigación acerca de la enseñanza.

La obra está compuesta por la descripción y la reflexión sobre cuatro experiencias críticas y sobre el proceso de investigación que ha permitido elaborar una teoría sobre estas experiencias. La primera de ellas consiste en la publicación de un libro para niños, "*Rushavenn Time*" escrito por una autora de literatura infantil, junto con niños y docentes de la escuela primaria de Brixworth, en Northamptonshire. "El tiempo de Rushavenn" fue escrito por Theresa Whistler con la ayuda de quince niños voluntarios

de una escuela de primaria. La iniciativa de este proyecto fue de Peter Woods, director del colegio, con el objetivo de maximizar el potencial creativo de los niños. Los alumnos experimentaron un progreso principalmente en dos áreas: el conocimiento del yo, personal y social, y las habilidades asociadas con el arte de aprender. Para el profesor, supuso la oportunidad de convertir la teoría en práctica. Los rasgos que permitieron que se tratara de una experiencia crítica fueron, según Woods, el énfasis en la situación y el ambiente en el que tenía lugar la enseñanza, un método basado en infundir confianza y el trabajo en equipo con una base democrática en el que el profesor era el guía. El resultado final supuso un logro excepcional que logró fama internacional y confirmó la filosofía educativa de Woods, basada en la teoría constructivista del aprendizaje. El encuadre de la experiencia educativa se componía de estructura y programación, por un lado, y libertad y aventura, por el otro.

El segundo caso que se presenta en el libro versa sobre la elaboración de una película sobre la vida comunitaria en la aldea de Laxfield, en Suffolk. Woods explica el proceso de elaboración de un film realizado por unos niños de primaria sobre la población de su pueblo para conocer su pasado y profundizar más en su identidad. Se trataba de un proceso planificado que comprendía cuatro áreas generales en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos: información sobre el pueblo, destrezas para la comunicación y la expresión, destrezas para el uso de la cámara y la composición y el desarrollo social y personal. Tras examinar cada una de estas áreas se detiene en la descripción de los métodos de enseñanza basados en una estructura firme pero flexible, orientada hacia el niño, y con procedimientos democráticos. Finalmente hace una valoración del producto resultante, el film, y del proceso de realización que supuso un aprendizaje tanto para los alumnos como para el profesor.

La aventura de Chippindale es el cuarto proyecto y, de acuerdo con el autor, involucra la planificación y diseño de un centro patrimonial en Winchester, con grupos de alumnos y alumnas de las escuelas de primaria de Western y All Saints Community. En este proyecto de diseño ambiental participaron escolares junto a profesores, arquitectos y urbanistas. Se trataba de concienciar a los niños sobre el ambiente y la preocupación por la comunidad local. Después de explicar los objetivos y el proceso de la actividad, describe lo que aportó a los niños: motivación y confianza, trabajo en equipo y desarrollo social, lenguaje y comunicación; y lo que aportó a los adultos: profesores y arquitectos. El método de enseñanza se basaba en una estrategia de conjunto, que reunía creatividad, cooperación y aprendizaje real. La valoración de esta experiencia también fue positiva tanto para los alumnos y profesores como para los arquitectos y urbanistas. La estructura de este proyecto también seguía la línea de las experiencias críticas con la interacción entre estructura y libertad.

Finalmente, la producción musical *Godspell*, en la escuela comprensiva de Roade, Northamptonshire, consistió en la realización de un musical de rock. Woods describe el proceso y valora las aportaciones que supuso para los participantes. Los beneficios de los estudiantes principalmente son de desarrollo personal, descubrimiento de uno mismo, confianza, desarrollo emocional y social, cultura y afecto, descubrimiento de los otros, nivelación y apoyo mutuo. Para la profesora supuso una implicación emocional. El método consistía en combinar una dirección y un mando firmes con una participación democrática. El modelo de enseñanza implicaba colaboración y participación y conllevaba un aprendizaje activo y procedimientos democráticos.

Los cuatro proyectos mencionados anteriormente dan cuenta de un itinerario de la investigación, de sus propios modos de exploración y como definición para contrastar con aquello que algunos autores, denominan incidentes críticos, y que a diferencia de las experiencias críticas solo acontecen allí, dónde “lo imprevisible” ocurre más allá de su intencionalidad y planeamiento originario. Cuando los límites de nuestras propias experiencias saltan en la construcción de sentido, es donde ocurre, nos ocurre el fenómeno de la gran educabilidad de la que nos habla el autor. Desde este punto de vista de la educación, el sentido es favorecedor del cambio, y promueven relaciones positivas con los problemas de enseñanza y los modos de hallar estrategias para intervenir en ellos.

Dado el interés de esta obra antecedente, en relación con nuestro trabajo de investigación, caracterizaremos lo que Woods entiende en este trabajo por experiencias críticas a propósito de diferenciarlas de aquello que, otros autores llaman incidentes críticos. Entendemos que la idea de experiencias críticas recupera buena parte de la propia modalidad investigativa por la abogamos, en tanto se ubica dentro de las modalidades cualitativas de investigación, y tomando el enfoque narrativo e interpretativo en educación. Además las experiencias reseñadas, en tanto que experiencias formativas reúnen un conjunto de principios para la enseñanza y el aprendizaje situados que se corresponden con la posición didáctica defendida en este trabajo.

En relación a la perspectiva epistemológica en investigación, este trabajo consiste en una investigación cualitativa. Esta última se orienta al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Utiliza la metodología interpretativa haciendo

foco en la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación de manera directa. Las posibilidades de la comprensión del sentido que tales experiencias han adquirido para sus participantes, solo puede captarse a través de la reconstrucción narrativa que devine en unos tiempos posteriores al transcurrir mismo de la experiencia educativa, en tanto que se vuelve experiencia vivida, experimentada y reconocida en sentido crítico por los mismos actores. El trabajo de Woods (1993) tiene en cuenta algunas características de la investigación etnográfica. En primer lugar, podríamos reconocer cuatro fases del proceso etnográfico, a saber:

1. Cuestiones relativas a la investigación y marcos teóricos preliminares.
2. Acceso del investigador al escenario, selección de los informantes clave, inicio de las entrevistas, estrategias de obtención de información y de registro.
3. Recogida de información.
4. Análisis e interpretación de la información

En cuanto a la modalidad etnográfica en esta obra las estrategias de recogida de información, combinan una amplia gama de técnicas y recursos metodológicos, con predominio de las estrategias interactivas: la observación participante, las entrevistas formales e informales, los instrumentos diseñados por el investigador y el análisis de documentos. Las técnicas interpretativas tienen especial valor para la investigación basada en la escuela, porque reduce la distancia entre la investigación y los sujetos investigados, éstos devienen así en agentes y protagonistas de la investigación. Los

profesores asumen la práctica como enseñanza e investigación. La perspectiva etnográfica, entonces, se constituye en una herramienta de un enorme potencial para el análisis crítico y reflexivo de la práctica docente.

Completando este cuadro, y siguiendo a Latorre y colaboradores (1996), también podemos señalar algunas limitaciones que plantea la etnografía y que nos resulta de interés considerar: aspectos como el acceso al escenario; la relación con los informantes o actores claves a los que conviene implicar en el proceso de investigación; o en relación al papel del etnógrafo que para recopilar datos ha de relacionarse e interactuar en los escenarios educativos de forma natural. El rigor de la investigación radica más en la actuación del propio investigador que en los instrumentos que utiliza. El investigador forma parte del fenómeno social que investiga por lo que se establece una relación peculiar entre investigador y objeto investigado. La investigación etnográfica y el estudio de casos se consideran modalidades de la metodología cualitativa. Entendemos estas consideraciones y recaudos metodológicos son compartidos en nuestra línea de investigación y aportan al desarrollo de la modalidad investigativa.

Woods (2004), en *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*, tal como ya anticipáramos, refiere a las experiencias críticas como momentos y episodios que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo personal. Señala como principales particularidades que las hace “críticas” las siguientes:

- 1). El gran momento de educabilidad.
- 2). Pueden ser críticas para un cambio del profesor. A diferencia de los incidentes críticos, las experiencias críticas son en gran medida intencionadas, planificadas y

controladas. Pero los planes contenidos en ellas se incrementan con los elementos imprevistos.

3). Pueden tener una función de conservación y confirmación para los profesores, de su confianza, su filosofía y de sus ideales.

4). Pueden ser críticas para la profesión globalmente al ser un considerable elevador de la moral de los profesores en general.

Adicionalmente, las experiencias críticas se caracterizan por propiciar un aprendizaje real. Se construyen sobre las propias necesidades y experiencias de los alumnos. Se parte de las estructuras cognitivas y afectivas existentes. La meta primordial es alentar a los niños a aprender cómo aprender, y a desarrollar su propia habilidad para pensar, como una viva actitud de interrogación. Para ello, el alumno necesita sentir un grado de control sobre el proceso. Se inscribe en la filosofía de la experiencia y el descubrimiento de Dewey, la teoría constructivista del aprendizaje sin renunciar al aprendizaje por instrucción. No se trata de dirigir sino en conducir por seguimiento. Otro principio rector, se orienta en el esfuerzo grupal basado en la solidez de la mutua estima, y promueven tanto el desarrollo del profesor como del alumno.

En las *communitas*, tal como se lo denomina en la obra, los sentimientos latentes, las habilidades, los pensamientos y las aspiraciones son repentinamente liberados.

Las experiencias críticas, a su vez, presentan las siguientes etapas: 1. Conceptualización: Periodo de gestación donde se consideran las posibilidades de la idea.

2. Preparativos y planificación: se clarifican las metas y los objetivos, se hacen planes.

3. Divergencia: surgen oportunidades nuevas y completamente imprevistas de acción.
4. Convergencia: Se examinan los productos de la etapa anterior.
5. Consolidación: el trabajo es perfeccionado.
6. Celebración. Final.

Vale resaltar que a la hora de examinar cada experiencia Woods lo hace del mismo modo, identificando condiciones que deben estar presentes para que éstas se vuelvan experiencias críticas. El autor en primer lugar introduce la experiencia, detallando su composición, acogida y evaluación. Luego, explora la naturaleza de su carácter crítico presentando los cambios producidos. También considera las condiciones que promueven este impulso excepcional para el aprendizaje y el desarrollo, a saber: métodos de enseñanza, organización de la experiencia, los agentes críticos y recursos adicionales.

Así los estudios acerca de la historia de vida personal y profesional de los profesores, llaman la atención sobre distintos aspectos de las experiencias personales, en distintos tiempos y contextos, que ayudan a comprender desde la elección de la carrera docente, hasta orientaciones y prácticas pedagógicas actuales ligadas a su contexto de desarrollo, Prácticas pedagógicas que se resignifican en esa historicidad, en esa trayectoria. En ellas también se entretajan otras experiencias; experiencias que pueden ser nombradas por ellos, como un tipo de actividad excepcional, “los grandes momentos de educabilidad”; momentos en los que los docentes logran superar las contradicciones de su trabajo alcanzando alguna experiencia cumbre, sucesos que han producido cambios importantes en sus vidas profesionales. (Woods ,1998: p. 143).

Las experiencias de vida y de formación, vividas y narradas en las investigaciones basadas en historias de vida, parecieran compartir, a partir del señalamiento de ciertos principios epistémico-político y metodológicos, ligados a la centralidad de las voces de los profesores participantes en la investigación, los actores, y relaciones, en los modos de la interpretación de las fuentes orales en nuestro caso, y la posición del investigador desde una modalidad de investigación colaborativa, denotan cierta imprevisibilidad respecto de las repercusiones que la investigación pueda ocasionar en las experiencias de los participantes, y en la propia comunidad de práctica en tanto qué posibles procesos de colectivización acontecidos o por acontecer en el transcurso de la experiencia vivida en la investigación, dejando algún espacio para el acontecimiento, sea a modo de aprendizaje personal, sea a modo de reconceptualización de problemas del centro, o propositivo en términos de cambios o alternancias de los formatos curriculares, de lo emergente no predecible en los sujetos singulares, en los grupos y en el proyecto. En una línea parecida Woods (2004), nos expresa a partir de los modos de investigar las experiencias críticas y a propósito de poder nombrar en sentido de “documentar” aquello que define por experiencias críticas, nos habla de la distancia entre los tiempos de las acciones educativas, y los tiempos de las interpretaciones de la investigación. Las experiencias críticas solo pueden reconstruirse luego de haber alcanzado el lugar de educabilidad que las caracteriza para sus protagonistas. Las experiencias críticas en tanto que acontecimientos son impredecibles y su estudio e investigación constituyen una reconstrucción una vez que las mismas fueron reconocidas por sus protagonistas a quienes “les” aconteció y se afectaron en el devenir de la transformación de dicha experiencia. Así las repercusiones impredecibles de la investigación en tanto que

transformaciones, concientizaciones, subjetivas y/o colectivas de los participantes solo pueden captarse en otros tiempos, en los tiempos entre la investigación y la experiencia vivida y nombrada en colaboración. Estas dinámicas de las experiencias, los sujetos participantes y las interpretaciones y, los tiempos de la interpretación de la investigación etnográfica en el caso de Woods, y de corte biográfico-narrativa en el caso de las historias de vida recopiladas en la obra de Goodson, parecen compartir así algunos rasgos comunes en nuestro caso de estudio en la doble situacionalidad de los informantes y del centro educativo. Es importante señalar que la dimensión de autoformación en el caso de los estudios centrados en las historias de vida, descansa en los recursivos procesos de escritura y re-escritura de sí, en sentido metafórico susceptibles de acontecer en los participantes en el transcurrir de la investigación. Y muy presentes en los hallazgos de nuestra investigación, que reconocen ser nombrados tanto desde lo metodológico, como desde los saberes y repercusiones de los estudios con potencial aporte al campo educativo.

2.1.3 Las actividades auténticas: el aprendizaje del oficio en las comunidades de prácticas sociales. Aprendizaje situado y participación periférica legítima revisar

En la línea de investigaciones que hacen foco en la actividad auténtica los estudios etnográficos de (Lave & Wenger, 1991) sobre el aprendizaje y la vida cotidiana ponen de manifiesto la diferencia que existe entre la enseñanza y las actividades y la cultura que dan sentido y finalidad a lo que los estudiantes aprenden en otros sitios. Lave & Wenger se centran en la conducta de la gente corriente y demuestra que su forma de aprender es muy distinta de lo que se pide a los alumnos que hagan.

En este trabajo presentamos como recorte 2 de los 5 informes de aprendizaje-acción: las parteras mayas del Yucatán en México (Jordan, 1989); y los sastres de Vai y Gola en Liberia (Lave, en preparación) Nuestro interés en esta presentación se centra dado obra recupera la diversidad de las formas históricas, de las tradiciones culturales, de los modos de producción, en que se han desplegado el aprendizaje-acción en contraste con la investigación que pone el peso en los efectos uniformes de la escolaridad, independientemente de su localización.

“La necesidad de tal análisis motiva nuestra atención en las comunidades de práctica y nuestra insistencia en que los aprendices pueden volverse participantes periféricos legítimos en la práctica en curso para que las identidades de aprendizaje puedan comprometerse y desarrollarse hasta llegar a la plena participación”. (Lave & Wenger, 1991: p.2)

En esta obra los autores replantean ciertos postulados de la investigación disponible acerca del aprendizaje y la enseñanza situados en la escuela como único espacio, al dejar fuera las perspectivas para el aprendizaje en la práctica. Esta producción propone una relación de complementariedad con los postulados de la enseñanza situada dado que entienden que la plena participación puede verse favorecida en el aprendizaje de la práctica. Los autores sostienen que las comunidades de práctica pueden desarrollarse muy bien “intersticialmente e informalmente en los lugares de trabajo coercitivos”. (p.6) Sostienen que las prácticas socioculturales en las comunidades informales, se producen en respuesta a la coerción. Según Lave y Wenger (1991) “Estas prácticas conforman y son conformadas indirectamente a través de la resistencia a las prescripciones de la ostensiblemente primaria forma de organización” (p.6-).

El aprendizaje visto como actividad situada, desde esta perspectiva, tiene como característica central un proceso que han dado en llamar “participación periférica legítima” (Lave & Wenger, 1991, p.5). Se busca remarcar el hecho de que los aprendices-escolares participan inevitablemente en comunidades de práctica y que el dominio del conocimiento y la destreza les exige a los novatos acercarse a la participación plena en las prácticas socioculturales de una comunidad. Diferentes formas de aprendizaje-acción relatadas en la obra, atraen nuestro interés dado el carácter situado del aprendizaje. Nos interesan junto con los autores, las posibilidades transformativas de ser y volverse participantes histórico-culturales plenos en el mundo-

El término “Participación periférica legítima” permite hablar de las relaciones entre novatos y veteranos y de las actividades, identidades, artefactos, y comunidades de conocimiento y práctica. Trata del proceso por el que los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica. Este proceso de conversión en un participante pleno de una práctica sociocultural compromete los propósitos de aprender de una persona y configura el significado del aprendizaje. Este proceso social incluye el aprendizaje de destrezas conocibles.

La participación periférica legítima, en esta obra, no es concebida como una forma educativa genuina, estrategia pedagógica o una técnica de enseñanza. Constituye un punto de vista analítico sobre el aprendizaje; una manera de entender un tipo de aprendizaje. Tampoco es intención de los autores, abordar inicialmente el problema del aprendizaje en la escuela, aunque sí reconocen que esta discusión se filtraba en sus intentos por desarrollar su propuesta. Los autores optan en cambio por dejar abierto

lo que la escuela y las comunidades profesionales puedan tomar como enriquecimiento u aporte a las mismas u optar por hacer un tratamiento más sistemático sobre el tema.

En la misma línea crítica que lo hacen otros autores del enfoque contextualizador, acerca de los modos en que se desarrollan las situaciones de enseñanza y aprendizaje en la escuela, Lave y Wenger (1991), argumentan el valor e interés de su investigación dado que, sostienen que los problemas de “aprendizaje y escolaridad” parecen haberse vuelto profundamente interrelacionados en nuestra cultura en general. Argumentan que la organización de la escolaridad como una forma educativa se basa en teorías que suponen que el conocimiento puede descontextualizarse, y que aún así las escuelas mismas en tanto que instituciones sociales y como lugares de aprendizaje constituyen contextos muy específicos que podrían funcionar de manera independiente de otras organizaciones o sin atención, por las relaciones recíprocas entre ambas. Esta argumentación nos interesa en nuestro trabajo, a los fines de estudiar el tipo de experiencias formativas que suceden en las escuelas y las oportunidades que eventualmente ofrece al ponerlas a dialogar con los múltiples niveles de análisis de cómo el conocimiento y el aprendizaje sucede y se relaciona en otros ámbitos de la práctica social de las que los sujetos participan.

De esta manera, el análisis del aprendizaje en la escuela, en cuanto situado, requiere una visión de esos múltiples niveles del conocimiento y el aprendizaje son parte de la práctica social.

Los autores sostienen que pensar la escolaridad en términos de participación periférica legítima es sólo una de las varias orientaciones que parecen prometedoras para

continuar el análisis de las formas de práctica social, contemporáneas e históricas, en términos de participación periférica legítima en comunidades de práctica. “Comunidad de práctica” es definido en el trabajo de los autores como un concepto intuitivo, y susceptible de un tratamiento más riguroso del mismo.

Asimismo nos advierten acerca de ciertos vacíos de su investigación, y nos dicen que:

En particular, se deben incluir más sistemáticamente en nuestro análisis las relaciones desiguales de poder; La hegemonía sobre los recursos del aprendizaje y la alienación de la participación plena son inherentes a la conformación de la legitimidad y la periferialidad de participación en sus realizaciones históricas. Sería útil entender mejor cómo estas relaciones suelen generar comunidades de práctica intersticiales y truncan las posibilidades para las identidades de maestría”. Lave & Wenger (1991), p. 3).

Para dar cuenta de cómo se instala el pensamiento problemático acerca de esto que llaman aprendizaje periférico legítimo en esta obra, los autores optan por reconstruir la historia conceptual y práctica acerca de la construcción del concepto “aprendizaje acción”. La idea de que el aprendizaje en la acción era un tema de participación periférica legítima surgió por primera vez en la investigación acerca del aprendizaje-acción de oficios entre los sastres de Vai y Gola en Liberia. Según el relato de los autores, el proceso de investigación consistió simplemente en una observación de los aprendices de sastre, en un análisis que apuntaba a ver cómo podían participar en un patrón estructurado común de experiencias de aprendizaje sin recibir enseñanza, dar exámenes, ni reducirse a copistas automáticos de las tareas cotidianas de un sastre, y cómo se convertían, con muy pocas excepciones, en diestros y respetados maestros sastres. Trabajaron en la idea de confrontar los modos interactivos, las jerarquías, los códigos compartidos, los modos del lenguaje y las formas de organización del trabajo

que iban haciendo ganar en aprendizajes a los aprendices de Vai y Gola en esas circunstancias históricas y culturales, con los modos de aprendizajes escolares en el contexto de la escolarización desde una mirada crítica de éstas últimas. Y las pensaron entonces como una forma de educación, de crítica a la escolaridad y de las prácticas escolares que ésta sugería inevitablemente, o de una teoría más general del aprendizaje situado.

En ese proceso de exploración-contrastación acerca del aprendizaje acción, fueron adoptando la perspectiva, de que el empleo de “aprendizaje-acción” en la investigación cognitiva y educativa “era en mayor grado metafórico”, y se vieron en la necesidad de reexaminar la relación entre el “aprendizaje-acción” de la especulación y sus formas históricas y, a cuestionar aquello que se entendía en la bibliografía por aprendizaje situado, o dicho de otra manera reexaminar el alcance de lo “situado” en tanto que aprendizaje-acción. Así el concepto de actividad situada que se asume en este trabajo, viene dado por “el carácter relacional del conocimiento y el aprendizaje, por el carácter negociado del significado y por la naturaleza comprometida (orientada por problemas) de la actividad de aprendizaje de la gente involucrada” (p. 6).

Esa perspectiva sostiene que no hay actividad que no esté situada. Implica el énfasis en el entendimiento comprensivo que compromete a la persona en su totalidad, en lugar de la “recepción” de un cuerpo de conocimiento fáctico sobre el mundo, y en la propuesta de que el agente, la actividad, y el mundo se constituyen de manera recíproca. Sostienen que el aprendizaje es parte integral de la práctica social generativa en el mundo en que se vive y que esta última concepción del aprendizaje situado es más abarcadora que las nociones convencionales de “aprender in situ” o

“aprender haciendo” para las que se usó como un equivalente aproximado. De este modo resaltan que desde la perspectiva singular de lo situado para ellos, el aprendizaje no está meramente situado en la práctica como si se tratara de algún proceso independientemente realizable de aquel en el se da el caso y que se localiza a los fines educativos. La caracterización de situacionalidad avanza de esta manera otorgando estatus de teoría dentro de “la teoría del aprendizaje situado”. Así concluyen que el aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la práctica social.

De esta manera y desde esta síntesis realizada a los fines de esta tesis, podríamos decir parafraseando a los autores que la exposición de los cambios operados en el concepto permite comprender el alcance del aprendizaje como “participación periférica legítima en comunidades de práctica”.

A los fines de nuestra investigación seleccionamos dos casos del aprendizaje-acción en comunidades de prácticas: domésticas y comerciales que muestran grados deferentes de organización y de participación periférica (Lave & Wenger, 1991)

2.1.3.1 El aprendizaje-acción de las parteras yucatecas en México

Tomando como fuente otras investigaciones ya desarrolladas en esta línea de trabajo y que desde la perspectiva de los autores colaboran en ejemplificar aquello que entienden por comunidades de prácticas reales, toman la exploración realizada por Jordan (1989, citado en Lave & Wenger, 1991). El autor describe el proceso por el cual las parteras de Yucatán se van trasladando, en un período de varios años, de la participación periférica a la participación plena en la partería. Este trabajo plantea un problema acerca del papel que cumplen las maestras en la vida de los aprendices ya

que enseñar no parece ser importante ni para la identidad de las parteras ni para el aprendizaje.

Las aprendizas yucatecas de partera hijas de parteras experimentadas -el conocimiento especializado y la práctica se pasan de una mujer a otra dentro de la familia. Las formas de aprendizaje-acción de la yucatecas se caracteriza por su grado de integración en la vida cotidiana, al igual que en las formas de producción con las que se asocia. Por ejemplo, el aprendizaje-acción no siempre, ni siquiera a menudo, es “informal”. Para las parteras del Yucatán, es parte de la vida diaria y se reconoce solo gracias al hecho de que han pasado por él. El aprendizaje-acción ocurre en el curso de la vida diaria y como una manera de vivirla. El aprendizaje va pasando por las líneas de la familia, absorben la esencia de la práctica de la partería así como el conocimiento específico de numerosos procedimientos, simplemente en el proceso de crecer, sin identificarse como aprendices de parteras. Ellas saben cómo es la vida de una partera, con el tiempo, la aprendiz asume cada vez más la carga del trabajo, comenzando con las partes más rutinarias y tediosas, y terminando con lo que en Yucatán se considera más importante, el nacimiento de la placenta. (Jordan 1989: 932-4) Citado en Lave & Wenger (1991) (p. 20)

2.1.3.2 El aprendizaje – acción en los sastres de Vai y Gola en Liberia

En el caso de los sastres (todos hombres), el aprendiz y su familia negocian con un maestro para que tome bajo su tutela en su casa y en su familia al novato y le asegure que aprenderá el oficio. En el caso de los maestros y aprendices de Vai realizan un acuerdo formal antes de comenzar el aprendizaje-acción, el currículum de aprendizaje

tiene una estructura algo explícita, el aprendizaje-acción es su vida cotidiana, y hacia el final, se consagran oficialmente como el nuevo maestro lo implica que pueden comenzar un negocio exitoso independientemente. Los sastres de Vai y Gola entran y salen de su aprendizaje-acción ceremoniosamente. Su aprendizaje tiene un carácter bastante formal. Se sabe que África occidental este aprendizaje-acción desarrolló un carácter formal en respuesta a la diversificación de la división del trabajo. Este desarrollo incluyó una transición desde la producción doméstica -en la que los niños aprendían las destrezas de subsistencia de su padre- al aprendizaje de una especialidad de tiempo parcial de la misma manera, y al aprendizaje de una tarea especializada con un maestro especialista. Las unidades de producción doméstica han pasado, de integrar a sus niños en actividades productivas, a incluir otros parientes, luego a no parientes, a la producción separada de las actividades domésticas. Actualmente muchas tiendas de Vai y Gola se encuentran en áreas comerciales, de manera que la producción artesanal está separada del hogar de los maestros, por tiempo y espacio. (Estas unidades domésticas, sin embargo, incluyen todavía a los aprendices que trabajan en las tiendas.) Aprender a producir ha cambiado, por lo tanto, de un proceso de socialización general, a lo que podría llamarse socialización general contrastiva (porque los niños crecen en unidades domésticas diferentes de las propias), al aprendizaje-acción, que se centra en una débil especialización laboral en el contexto de la socialización doméstica. Los aprendices pasaron, de la participación en la división del trabajo como miembros de la unidad doméstica, creciendo en la “cultura del trabajo doméstico”, a ser simples novatos, que participan en una cultura de producción no familiar. Los ciclos de desarrollo que reproducen los grupos

domésticos y otras comunidades de práctica, las relaciones de los novatos con los que son veteranos, y la manera en que las divisiones del trabajo articulan varias clases de comunidades de práctica en comunidades en el sentido más amplio, todo ello conforma las identidades que pueden construirse y con ellas, la actividad capacitada, conocida.

No obstante, los ejemplos de las parteras y los sastres revelan fuertes similitudes en el proceso de desplazarse de la periferia a la participación total en las comunidades de práctica a través del aprendizaje-acción formal o informal.

La lista de tipos de ropa en realidad incluyó formas complejas, entrelazadas, de encargos, esenciales para el proceso de llegar a ser un maestro sastre [sirviendo como un "currículum" general para los aprendices] Los aprendices aprendieron primero a hacer sombreros, los estuches, ropa interior e informal para niños. Siguió con ropa más exterior y formal, acabando con el traje de alta costura...

La organización del proceso de aprendizaje-acción no está confinada al nivel de vestimenta completa. Los primeros pasos en el proceso consistieron en aprender a coser a mano, luego coser a máquina y a planchar ropa. Todo lo cual se deduce del corpus de conocimientos de sastrería; el aprendiz debe aprender cómo cortar y cómo coser cada prenda. Los procesos de aprendizaje no reproducen meramente la secuencia de los procesos de producción. De hecho, los pasos de la producción se invierten, cuando los aprendices comienzan aprendiendo las fases finales de la confección de un vestido, continúan aprendiendo a coserlo y solo al final a cortarlo. Este patrón subdivide regularmente [el aprendizaje de] cada nuevo

tipo de prenda. La inversión de los pasos de la producción tiene como efecto enfocar la atención de los aprendices primero en un bosquejo general de la confección de las prendas, mientras manipulan la ropa colocando los botones o haciendo dobladillos de los puños. Luego, la costura orienta su atención hacia la lógica (orden, orientación) por la que se cosen juntas las diferentes piezas, lo que explica a su vez por qué se cortan como se cortan. Cada paso ofrece la oportunidad inigualable de considerar cómo el paso anterior ayuda al paso actual. Además, este ordenamiento minimiza las experiencias de fracaso y sobre todo, de fracaso serio. Pero, hay un nivel más de organización en el currículum del sastre. El aprendizaje de cada operación está subdividida en fases que han llamado “manera en” y “práctica”. “Manera en” se refiere al período de observación y esfuerzo para construir la primera aproximación de la prenda...La fase de práctica se lleva a cabo de una manera particular: los aprendices reproducen un segmento de la producción del comienzo al fin, aun cuando pudiesen realizar con mayor destreza algunas partes de este proceso que otras (Lave en preparación).

2.1.3.3 El sentido de las experiencias en el aprendizaje acción

Volviendo sobre los estudios yucatecos y de los Vai, estos problemas sugieren una transmutación de las preocupaciones acerca de la enseñanza y de situaciones formales e intencionales de aprendizaje, en casos donde el acceso a todos los medios y bases para los miembros es virtualmente una cuestión corriente. Si los maestros no enseñan, materializan la práctica al máximo en la comunidad de práctica. Convertirse en un “miembro como esos”, encarna una finalidad demasiado compleja como para que se la discuta en el lenguaje más estrecho y simple de los objetivos, tareas, y

adquisición del conocimiento. Puede no haber un lenguaje para discutir todo eso con los participantes -pero las identidades de maestría, en toda su complicación, están allí para que las asuman (en ambos sentidos).

En definitiva, de los postulados de Lave y Wenger creemos importante resaltar las siguientes características en relación con los objetivos de nuestro trabajo:

- ✓ las actividades laborales en curso representan para los novatos el valor de estar en ámbitos pertinentes al aprendizaje,
- ✓ La fuerza de los recursos disponibles en una comunidad refuerzan los objetivos de los novatos para aprender en el trabajo,
- ✓ La interacción con otros es central para el aprendizaje por aprendizaje-acción;
- ✓ Los aprendices, individualmente, deben organizar su propio "currículum"
- ✓ reclutar la guía o enseñanza que les convenga.
- ✓ Pareciera convoca más a la iniciativa de los aprendices
- ✓ El trabajo y los aprendizajes están relacionados de manera continua, (sin por ello sostener una formación exclusiva para el trabajo dado el grado conflictivo social y político de esas relaciones)
- ✓ El lenguaje es parte de la práctica y resalta la importancia de aprender en la práctica.
- ✓ El conocimiento: saberes, habilidades, competencias etc. puede ser tomado o entendido como una herramienta, situado en el contexto de su uso, se

internaliza, resignifica, reconstruye, se domina en la actividad laboral o aprendizaje artesanal

- ✓ El lenguaje como relato del hacer de la actividad misma como elemento central de la actividad (herramienta del pensamiento) Aprender haciendo y aprender de la reflexión en el lenguaje de la práctica.
- ✓ En relación al currículum los aprendices pueden desarrollar una perspectiva que les lleve a ver de qué se trata y de qué es lo que se les ofrece para aprender. El aprendizaje por sí mismo es una práctica improvisada: se despliega a veces un currículum de aprendizaje para entrar en la práctica.
- ✓ El currículum no se lo especifica como un conjunto de preceptos para la práctica misma.
- ✓ El conocimiento puede ser tomado o entendido como una herramienta, por lo tanto es a través de su uso que se internaliza, resignifica, reconstruye, se domina

Dado los límites de esta tesis, no es objeto reestructurar las posiciones relativas a la enseñanza situada desde el aprendizaje acción y su constructo conceptual y alcance a los fines educativos en las escuelas.¹⁶ No obstante ello, asumimos que encontramos aquí toda una posición genuina respecto del aprendizaje acción y el sentido de lo situado, que ubicamos dentro de la línea de desarrollo de las actividades auténticas con implicancias para la enseñanza.

¹⁶ Ver en Lave & Wenger (1991) la problematización que hacen acerca de la necesidad de transparencia de la organización sociopolítica de la práctica; de los contenidos y artefactos involucrados a los fines de incrementar la participación. Así como la relación de los novatos con el discurso de la práctica, su motivación y generación de identidad para avanzar en una participación plena. (pp. 23-28)

2.1.3.4 A modo de reconstrucción: aprendizaje –acción y aprendizaje situado en este trabajo.

Hemos puesto a conversar estos dos conceptos como marco del prolífero desarrollo que las avalan. Hemos visto hasta aquí el aprendizaje en términos de novatos y veteranos, que entendemos son indicadores de un cambio de perspectiva y no solo de cambio de términos respecto de “expertos y novatos”. Los hemos desarrollado siguiendo la obra junto con varias formas de organización de la producción; las encuadramos en las relaciones fructíferas entre todas las clases de miembros de la comunidad, sus actividades y artefactos. Todos ellos están involucrados en procesos de creciente participación y conocibilidad. Hasta cierto punto, los estudios etnográficos que hemos resumido en las páginas precedentes enfocan diferentes facetas del aprendizaje-acción. Estos estudios refieren al problema del aprendizaje que puede realizarse sin enseñanza (modelaje-aculturación) y sin estar formalmente organizado así como contribuyen a resolver el problema exponiendo el currículum de la práctica cotidiana. A modo de síntesis de este apartado quisiéramos responder la pregunta de por qué traemos las comunidades de práctica social en este trabajo. Geertz (1991) al referir a las comunidades profesionales nos expresa con mucha claridad el carácter social y cultural que ellas denotan en tanto comunidades de práctica social que si bien se hallan de manera manifiesta nucleadas alrededor de tareas específicas llevadas a cabo por los integrantes de las mismas, están a su vez, fuertemente constituidas por complejas redes de creencias que requieren de su develamiento para poder acceder al sentido más genuino del funcionamiento de las relaciones, saberes y haceres que se entretajan entre sus miembros. Estas comprensiones nos acercan a reconocer el conjunto de experiencias

compartidas, sus lenguajes y sus herramientas en los entramados sociales y culturales que las conforman. Desde la perspectiva del autor, esta aproximación conceptual nos autoriza a referir a tanto a las disciplinas académicas, a las profesiones, así como incluso a los oficios manuales en tanto que comunidades o culturas. Así las actividades que allí dentro realizan y comparten sus integrantes, requieren de la consideración de sus modos de estructuración en el plano social, para acceder a su comprensión. Esta línea de interpretación de la/s cultura/s es compartida por Bruner (1997) al plantear que la cultura y el uso de las herramientas constituyen modos de configurar las percepciones sobre el mundo de las comunidades de práctica, tanto en el sentido más subjetivo, como colectivo y social. Esta posición, entendemos hace emerger a la vez que comprender algunas críticas que la perspectiva contextualizadora o situacional en el campo educativo, realiza a las escuelas. Ubican la dificultad en la distancia o separación entre el conocimiento y los contextos y modos de producción de los mismos al ser enseñados y aprendidos en las escuelas. Sostienen que la dificultad estriba en que con demasiada frecuencia en las escuelas se pide a los estudiantes que utilicen “las herramientas de una disciplina sin que sean capaces de adoptar su cultura”. Para aprender a utilizar las herramientas como las utiliza el profesional, el estudiante, como aprendiz, tiene que introducirse en esa comunidad y en su cultura. En consecuencia, creemos que el aprendizaje constituye, en grado significativo, un proceso de aculturación. Es desde aquí y siguiendo la argumentación de la obra de Lave y Wenger (1991), y la pertinencia de la deconstrucción de conceptos tales como actividad, carácter situado del conocimiento, conceptualizaciones acerca del conocimiento y la cultura dónde se produce y se recrea, y del aprendizaje, para luego en un complejo proceso de reconceptualización de los mismos abordar en profundidad

el constructo analizador de “participación periférica legítima” al cual llegan no sin tensiones a proponer el aprendizaje como aprendizaje acción en términos de participación en las comunidades de prácticas sociales, domésticas algunas y de productividad creciente otras. Esto sin desatender a la vez que advertir el carácter conflictivo de éstas prácticas sociales¹⁷, en otras coordenadas epocales y geográficas con sus particulares sesgos sociales, culturales económicas y políticas.

Por su parte, la obra de Goodson (2004) trabaja las historias de vida como fuente de documentación y como procesos de autorreflexión /formación de los profesores; Aborda el estudio de las historias de vida del profesorado en relación con los problemas del cambio educativo, en unos momentos en que, las reformas están reestructurando fuertemente el trabajo escolar. Bolívar, (2014) señala al respecto que comprender el lado emocional de la labor de los profesores no es sólo algo idealista, sino una de las formas de incidir políticamente en él. Los modos racionales o técnicos de llevar a cabo las reformas han entendido a los profesores como seres racionales que las gestionan y las llevan fielmente a cabo. Pero los cambios educativos y reformas afectan no sólo, a los conocimientos, habilidades o capacidades de los profesores, sino a las relaciones que tienen en su trabajo, que están en el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La cara personal y emocional del cambio educativo ocupa un lugar central en el ejercicio profesional y colabora en la comprensión de las dinámicas de la implementación del cambio y sus potenciales posibilidades, al ser reinterpretado y situado en las organizaciones escolares por sus agentes. En síntesis siguiendo al autor, parece necesario desde estas posiciones del cambio educativo, referir a los

¹⁷ Alguna reflexión crítica de esta posición se puede encontrar en Engeström (1987), Griffin & Cole (1984).

profesores, más como agentes que como actores, y referir tanto a la dimensión pedagógica, como a las condiciones simbólicas, materiales y laborales de las organizaciones dónde el cambio se materializa.

En cualquier comunidad de práctica concreta, se debe poder descifrar el proceso de reproducción de la comunidad -una estructuración históricamente construida, en curso, siempre conflictiva, de actividades y relaciones entre los practicantes- para entender las formas específicas de participación periférica legítima a través del tiempo. Ello requiere una concepción más amplia de las biografías individuales y colectivas que el simple segmento que incluyen los estudios de los “aprendices”. Entendemos que se vuelve valioso, entonces, analizar las formas cambiantes de participación e identidad de personas comprometidas en la participación sostenida en una comunidad de práctica: desde su entrada como novato hasta volverse un veterano con respecto a nuevos principiantes, hasta el momento en que aquellos principiantes se convierten en veteranos. Más que al par maestro/aprendiz, se apunta a un variado y rico campo de actores sociales y con ello, a diferentes formas de relaciones de participación y pertenencia respecto del proyecto.

Nos interesa detenernos en estos desarrollos al pensar en posibles modos de abordar la formación en el oficio y el lugar de la comunidad (escuela) y su cultura: organización, espacios, experiencias, modos de gobierno y grados de participación en discusiones curriculares, de enseñanza e intervención en la vida social profesional, y los grados de participación periférica que va ofreciendo a los aprendices de profesores desde la visión problemática de convertirse en profesor. Aludimos aquí, a itinerarios de estudiantes en ciclos avanzados de la formación y trabajando desde la perspectiva de

la escuela como una comunidad de práctica que ofrece oportunidades a través de experiencias formativas ampliadas que crean significados y sentidos singulares y sociales, donde conviven y se funden aprendices que todavía no son maestros o profesores pero son veteranos relativos respecto de los recién llegados.

En nuestro trabajo de investigación, estas posiciones diferenciadas de los sujetos en formación, y diferenciada también respecto de aprendizajes adquiridos pueden reconocerse entre los estudiantes recién ingresantes y los ya próximos a egresar convertidos en profesor. El diversificado campo de relaciones entre veteranos y novatos en el transcurrir por los distintos ciclos, y la importancia de los que están casi parejos en la circulación de la destreza conocida, sugieren no asimilar las relaciones de aprendizaje a la característica forma diádica de los estudios del aprendizaje convencional maestro –aprendiz, y ampliar el campo de experiencias posibles más allá de ella, a otros que participan en lugares diferenciados dentro de la comunidad de estudiantes. Hay ciclos y hay apoyos de sujetos en posiciones diferentes respecto de lo conocido.

En relación a la comunidad, vale recordar el carácter de construcción histórica de la misma, con lo que tiene de elementos reproductivos y transformadores, para entender las formas específicas de participación periférica legítima a través del tiempo, como gradualidades en la participación creciente de la periferia al centro. Más que al par maestro/aprendiz, se apunta a un variado conjunto de actores sociales y con ello a otras formas de relaciones de participación. Particularmente, nos interesa hacer foco en las posiciones que ocupan los veteranos, pensados desde estos ciclos progresivos en relación con aprendices veteranos y aprendices noveles.

Otra implicancia relacionada es que el aprendizaje nunca es sencillamente sólo un proceso de transferencia o asimilación: aprendizaje, transformación y cambio siempre se vinculan entre sí, se tocan mutuamente, y el statu quo necesita tanta explicación como cambio. Estas cuestiones en nuestro trabajo -como veremos más adelante en la sección de análisis y en relación con “las posiciones” y “las identidades profesionales”, entre profesores fundadores y veteranos militantes y, veteranos en proceso e incluso, los recientemente llegados, vistos en términos de inclusión dentro del perfil institucional del Palacios- tensionan o traccionan, unos sobre otros, conformando grupos sociales diferenciados en la búsqueda de la reconfiguración del ideario institucional en su construcción histórica.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

3.1 Tratamiento epistemológico de la didáctica, perspectiva histórica: las lógicas epistemológicas devenidas de posiciones positivistas en la ciencia social, la recuperación del marco subjetivo situado, desde la posición hermenéutica, el debilitamiento de la crítica, y la recuperación de la teoría social crítica.

3.1.1 Una retrospectiva de la didáctica para iluminar y dar anclaje al estado actual de la didáctica como disciplina de conocimiento.

3.1.2 Lo prescriptivo y lo normativo en la doble situacionalidad

Las preguntas que siguen representan núcleos básicos de temas y problemas del campo de la didáctica. Las respuestas que vamos ofreciendo ayudan a organizar el desarrollo teórico-epistemológico que queremos resaltar en este trabajo.

- ¿Qué se entiende por didáctica?
- ¿Cuál es su relación con la enseñanza?
- ¿Cómo pensar al destinatario del discurso didáctico?
- ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento didáctico?
- ¿Cuáles serían los fundamentos teóricos de la didáctica como disciplina que le otorgan base científica a sus producciones? O, ¿qué relaciones guarda la didáctica con otras disciplinas pedagógicas o no?
- ¿Qué relaciones guarda con la práctica educativa?
- ¿Qué lugar juegan los valores en la teoría didáctica?
- ¿Qué aportes de valor puede hacer la teoría didáctica al oficio docente?
- ¿Qué interés /es persigue/n la producción de conocimiento didáctico?

La didáctica como disciplina de conocimiento tiene por objeto de estudio la enseñanza. Podemos definirla como una teoría acerca de las prácticas o, mejor dicho, como un conjunto de teorías de enseñanza con enfoques diversos y que establecen relaciones de distinto grado con las prácticas que estudia.

Según Camilloni (2007), “su discurso se compone, entonces, no sólo de teorías que responden a concepciones diferentes, sino, también, de enunciados de diferente

carácter. . . que orientan también de manera diferente, para la acción práctica. Así, la didáctica no solo se preocupa por describir y explicar sino que también procura establecer “normas para la acción de enseñar” (p. 51).

La didáctica es concebida como una teoría acerca de la acción práctica. Es una ciencia social.

Esta es una cuestión que está lejos de ser irrelevante, en el campo de las ciencias sociales considerado en su conjunto, porque a pesar de los múltiples intentos en la historia de este campo de conocimiento, tendientes a considerar límites entre las disciplinas que lo componen, las fronteras se orientan actualmente a confundirse entre ellas, y desaparecer. . . Nuestra disciplina es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas (Camilloni, 1996, pp. 26-27)

Siguiendo esta línea, las relaciones entre aprendizaje y enseñanza siempre han sido centrales en el reconocimiento de los temas didácticos, en tanto se constituyeron en sus principales fuentes explicativas. La didáctica, en tanto disciplina que se ocupa de la enseñanza, se nutre de distintos aportes del campo de la psicología. Una mirada retrospectiva del campo, permite reconocer cómo desde sus orígenes, la didáctica se apoya en la psicología y en su desarrollo como disciplina científica, para poder convertirse ella misma en disciplina científica. “Así es como la didáctica hereda distintos enfoques, teorías o programas de investigación de la psicología, y se configura también en función de ellos” (Camilloni, 1996, p. 19).

Pero, tal como se mencionara anteriormente, la didáctica requiere del aporte de teorías de distintos campos científicos y filosóficos. Dado el objeto que estudia, distintas disciplinas del campo social aportan a mirar de manera global la complejidad del fenómeno que estudia.

Así, cada “teoría didáctica global”, adopta una postura en el dominio de las teorías del conocimiento, del aprendizaje, de las funciones de la escuela, de los fines educativos (Camilloni, 2007, p. 52).

Frecuentemente, se le discute a la didáctica el carácter científico del conocimiento que produce sobre la base del argumento de su fuerte compromiso con la práctica. Subyacen a esta posición dos argumentos diferentes: una concepción positivista de la ciencia que postula la necesidad de excluir los valores en la ciencia y otra posición que entiende a la enseñanza como arte, no susceptible de estar sujeta a normas o reglas de procedimiento (Camilloni, 2007).

Ahora bien, hablar de la didáctica como ciencia social, ya es demarcar su distanciamiento respecto de los postulados de la concepción positivista de la ciencia. Ya es inscribirla en el marco de los planteos de las teorías críticas. La didáctica es una disciplina que busca la intervención social según fines propuestos. Este carácter normativo de la didáctica es justamente el aspecto más cuestionado desde el positivismo científico. Crítica que se sustenta en sus optimistas pretensiones de objetividad, neutralidad y universalidad del conocimiento definido como científico desde esa perspectiva epistemológica.

Desde otras posiciones, esta visión es considerada ingenua; se la cuestiona por la lectura acrítica que propone respecto de la realidad que estudia, muy especialmente cuando la pensamos en relación con el estudio de problemas educativos reales, siempre inscriptos en contextos histórico-sociales concretos.

La demarcación o diferenciación que establece el positivismo científico entre conocimiento y valores no es reconocida como tal desde otras posiciones. Por tanto,

su normatividad podría dejar de constituir un obstáculo para elevar a la didáctica en su condición de ciencia social. Sería posible y correcto pensar, entonces, en una construcción de conocimiento social con rigurosidad científica.

Por otra parte y dado el carácter propio de la disciplina, la misma se define por las relaciones que establece entre la teoría y la práctica; “así la didáctica como disciplina es una fuente de conocimientos destinada a apoyar la tarea del profesor” (Camilloni, 2007, p. 56). Esta afirmación denota una nueva distancia respecto del paradigma positivista. El programa de investigación conductista en psicología de corte prescriptivo-instrumentalista constituye, al decir de Camilloni (1994), un buen ejemplo de esta diferenciación, en tanto concibe a la didáctica como una disciplina aplicada, como una tecnología aplicada.

La psicología constituiría la base de conocimiento científico, del cual debería derivarse sin mediaciones con la práctica, el dispositivo instruccional según precepto, siguiendo la diferenciación que establece Camilloni (2007) entre norma y precepto. Según la autora, ambos términos pueden ser susceptibles de ser diferenciados, más allá de sus semejanzas, por el tipo de alcance que tienen en relación con la práctica. Por ende, podríamos decir que la didáctica preceptiva, en tanto tecnología, descansa en un discurso que regla la acción en busca de la concreción de ciertos objetivos educativos, con independencia de una definición valorativa respecto de los fines educativos en tanto acciones de principio con valor social específico. Estas reglas generales y útiles, con abstracción de los contextos socio históricos concretos de práctica, omitirían así su discusión/validación respecto de su alcance en relación con fines educativos en contextos diferenciados.

Como modalidad teórica contrapuesta ubicamos a la didáctica normativa como una disciplina estrechamente comprometida con los proyectos sociales y educativos que promueve. Aquí podemos argüir que nos encontramos en algún punto de llegada respecto de entender la naturaleza de la realidad que nos ocupa en ésta disciplina, así como la motivación para aproximarnos a dicha realidad: ¿explicarla?, ¿comprenderla?, ¿construirla?, ¿transformarla?

Entonces, ¿a quién/quienes se dirige la didáctica?, ¿qué concepción de sujeto enseñante subyace en el discurso didáctico?, ¿cómo se definen los sujetos del discurso didáctico, en las dos modalidades teóricas contrapuestas reconocidas a lo largo del siglo XX, antes mencionadas?

La didáctica como disciplina implica discursos que presentan concepciones distintas acerca del sujeto del discurso. Para Camilloni (2007) el discurso didáctico habla de y se dirige a determinados sujetos: los docentes. Por ende, determinar el carácter de este sujeto permitiría brindar una base para la construcción del discurso didáctico y ofrecería un marco para la interpretación de su alcance y sus límites. Sin embargo, el carácter de este sujeto varía sustancialmente en función del enfoque teórico adoptado. En relación con las dos modalidades teóricas reconocidas, podemos afirmar que cada una de ellas define y se dirige a un sujeto enseñante diferenciado. Cada propuesta configura un discurso que implica un posicionamiento respecto de la definición del sujeto del discurso didáctico y, con ello, demarca posiciones también diferenciadas respecto de las relaciones teoría-práctica / conocimiento y acción.

En esta línea, la perspectiva denominada prescriptiva, por tanto, daría lugar a lo que la autora caracteriza como “sujeto universal” al referir al destinatario del discurso

didáctico. En contraparte y alejadas de posiciones tecnicistas, las teorías de corte crítico y práctico, caracterizarían al sujeto, como “sujeto concreto” situado en una sociedad y un momento histórico determinado. Asumiendo que frente a un discurso normativo -entendido este en términos de opciones de valorativas, como es el discurso didáctico- “el interprete, sujeto y destinatario a la vez, debe penetrar a través de los contenidos manifiestos para reconstruir su significado teórico-práctico en términos que permitan iluminar la situación particular y la interpretación que de ella se hace” (Camilloni, 2007, p. 69).

Es así que “emplear la teoría didáctica en las situaciones de enseñanza requiere de un esfuerzo de acomodación” (Camilloni, 2007, p.69). Esfuerzo de reflexión que podría extenderse a ambas prácticas: la de la enseñanza y la de la investigación didáctica¹⁸: La que refiere a la acción del sujeto destinatario e intérprete del cuerpo de saberes que pudiere producir la didáctica: los docentes; y la que refiere a la doble función que caracteriza a la didáctica como disciplina: la explicativa –comprensiva y la proyectiva,¹⁹ en tanto empresa teórica y política. Ahora bien, la didáctica si bien puede orientar la práctica docente, “ésta última no se encuentra orientada solo por la didáctica” (Contreras, 1990, p.234). La didáctica y la enseñanza, su objeto, en tanto que práctica humana y social, requiere de un esfuerzo de reflexión sobre sí, reconociéndose como

¹⁸ La enseñanza en tanto que práctica humana e intencional compromete moralmente a sus protagonistas. En tanto práctica social que acontece en las instituciones educativas, sus acciones no descansan en las decisiones individuales de sus protagonistas; está en relación con la estructura organizativa y administrativa de la institución y con los recursos físicos y sociales disponibles (Contreras, 1990). En la misma línea, “es importante comprender la estructura social del aula a la vez como el producto del contexto simbólico y de las circunstancias materiales” (Sharp & Green, 1975, p. 6).

¹⁹ Contreras (1990) sostiene que hay presente en nuestra disciplina tanto una dimensión explicativa como una dimensión proyectiva, que tienen un nexo de dependencia entre ambas. Es decir, estas dimensiones no son autónomas entre sí. Se trata más bien de dos prácticas que se enriquecen y se iluminan mutuamente: “El progreso científico de la didáctica se fundamenta en la relación dialéctica, en la interacción y penetración mutuas de esas dos dimensiones” (Contreras, 1990, p. 19).

parte del entramado social del que participa su producción pudiendo reforzar o debilitar la realización de los valores que propone.²⁰

Así siguiendo a Contreras, la didáctica se encuentra envuelta en una situación paradójica: encuentra el sentido de su desarrollo como disciplina en su compromiso con la práctica educativa esto es, produce para intervenir sujeta a fines morales políticos, y éticos valiosos y, sin embargo, la enseñanza su objeto, en tanto práctica social, no se haya movida por ella. Y esto es así dado como venimos señalando hasta aquí: su producción está inserta en el mismo entramado en que se desarrolla la didáctica. De allí la justificación a la actitud autorreflexiva de la misma. Se trataría de implicarse en un proceso de desnaturalización de la enseñanza. En palabras de Tom (1984):

En un sentido fundamental, la investigación en la enseñanza debe siempre “desentonar” con las concepciones dominantes de la misma. La tarea de los investigadores es recordarles a cada generación de prácticos que lo que parece ser un proceso natural que ocurre en el contexto de una institución natural es en realidad un proceso socialmente construido en una institución socialmente construida²¹ (p.208).

3.1.3 Lo prescriptivo y lo normativo en la doble situacionalidad: A modo de síntesis.

A modo de síntesis de lo discutido hasta aquí podríamos señalar, desde la visión de la teoría social crítica en didáctica (Carr, 1998), las limitaciones reconocidas en la investigación positivista a la vez que, resaltar las posibilidades de la investigación interpretativa en didáctica desde el eje neurálgico de la relación teoría-práctica y los fines emancipatorios de la educación.

²⁰ Al respecto PopKewitz (1986), nos dice: “El discurso de la ciencia no es simplemente un instrumento para describir eventos (...) sino parte del evento mismo. . . ayudando a crear creencias sobre la naturaleza, causas, consecuencias y remedios de las políticas educativas” (p.215).

²¹ Citado en Contreras (1990).

En términos de Carr (1988):

Si el propósito de la educación consistiría en la transmisión, interpretación, y desarrollo críticos de las tradiciones culturales de nuestra sociedad, se vuelve necesario optar por formas de investigación que hagan foco en las políticas, los procesos y las prácticas con que se trata de realizar dicho propósito educativo (p.233).

Es así como, siguiendo al autor, la forma de ciencia social crítica proporciona un dispositivo a través de la investigación-acción con fines emancipatorios que pueda hacer posible tanto la redefinición de la profesión docente como de la investigación educativa al servicio de tal finalidad educativa. Si bien no es propósito de este trabajo tomar su desarrollo, su propuesta nos invita a pensar en la investigación didáctica más centrada en la escuela, tendiente al establecimiento de comunidades de investigadores, activos y críticos, comprometidos en colaborar y participar en el plano del sistema, “en una gestión que tienda a la desburocratización de la educación”, lo que conllevará “la organización deliberada de la comunidad docente” (p.236) en la tarea para promover y defender su propia labor profesional.

En términos de prácticas, esto exige que los enseñantes de los centros formen comunidades críticas de investigadores activos que vayan incorporando a los estudiantes y otros miembros de la comunidad docente en la empresa colaborativa de la autorreflexión como forma de investigar la práctica a nivel del centro, y como modalidad de desarrollo curricular del centro, y su consecuente participación creciente en tales temáticas.

Estas cuestiones nos reubican en la discusión de los enfoques situacionales en didáctica, con cierta pretensión de orientar la práctica de acuerdo a fines educativos. Esto es, pone a discutir el carácter normativo de la didáctica cuando se hace foco en la

experiencia educativa en tanto que situacional, lo cual nos instala nuevamente en la discusión de las relaciones entre precepto, norma y práctica educativa.

En este sentido nos parece que la obra de Stenhouse (1987) y su aporte reconceptualizador vinculado al currículum podría configurar un enlace o puente entre la historicidad de la didáctica en tanto campo de la investigación acerca de la enseñanza y de lo curricular. A la vez, nos permitiría acercarnos nuevamente a la idea de experiencia, y su doble situacionalidad, tema de nuestro trabajo.

Stenhouse, alejado de las ideas de prescripción curricular (de aquello que debería hacerse en las escuelas) a la vez que crítico de posiciones que sostienen que el currículum es la práctica, es acción, defiende el carácter experiencial, hipotético e impredecible de los resultados del currículum. Entiende que la especificación del currículum proporciona al docente un punto ventajoso desde el que puede manejar tanto la interacción crítica entre ideas y propuestas educativas como la interacción crítica entre estas propuestas y la práctica cotidiana con y entre estudiantes en las escuelas. Podríamos pensar, por tanto, que es posible que los estudiantes, así como el profesor, aprendan más simplemente por obra de la inteligente exploración del profesor y a través del currículum, de ideas acerca de la enseñanza y del conocimiento en experiencias educativas con sentido para los que participan en ellas, siempre en situación.

3.2. La enseñanza y su doble dimensionalidad: la enseñanza como actividad del docente.

Por lo hasta aquí expresado, la demarcación de acciones del docente, que hacen foco en la dimensión técnica de la enseñanza en tanto que intervención específicamente docente, de otras que no lo son, no nos resulta apropiada para el tipo de análisis que nos proponemos hacer en este trabajo. Abogamos por una perspectiva didáctica, que recupera una concepción ampliada de enseñanza, atendiendo a su doble dimensionalidad como práctica social y política y como acción individual. No obstante ello, consideramos de valor, atender lo que la caracteriza como actividad específica en las instituciones escolares, en tanto campo concreto de intervención en las instituciones educativas.

En tanto actividad específica, nos inclinamos por una concepción de enseñanza que se define por la intencionalidad de proveer la ayuda pedagógica adecuada para colaborar en la promoción de experiencias de aprendizaje con significación epistemológica, educativa y cultural, a los grupos de alumnos en el ámbito escolar y áulico. Designamos, así, un conjunto de problemas relativos a la enseñanza escolar que aluden o involucran una intervención en diversos ámbitos de operación, y en distintos contextos, a saber: las actividades tendientes a anticipar, desarrollar y evaluar los propósitos, el tratamiento del contenido, las formas de trabajo pedagógico, las experiencias de los sujetos, y el tipo de contextos en que se desarrollan las actividades de aprendizaje de contenidos curriculares, junto a la solicitud o el sostén cognitivo y emocional de los sujetos en proceso de formación en el marco de unos modos de organización y gestión de la clase.

3.2.1 Las dimensiones de la enseñanza desde las perspectivas de los estudios del arte en la enseñanza de Eisner (1998); los estudios ecológicos de aula desde Doyle (1979; 1986) y los estudios de Spillane (1999)

Desde los aportes de estudios acerca de la enseñanza, nos parece de valor presentar las ideas de Eisner (1998). Nos interesa su trabajo de sistematización teórica en tanto denota, siguiendo con nuestro planteo, una concepción ampliada de enseñanza escolar que involucra un conjunto de temas y problemas que excede el marco de actuación estrictamente áulico. Al describir el conjunto de problemas implicados en la enseñanza, el autor utiliza un modelo constituido por cinco dimensiones: la dimensión intencional, que refiere a los propósitos e intenciones intencionales y operativas, formales y explícitas, e implícitas o tácitas, la dimensión estructural, que hace referencia a las estructuras organizativas de las escuelas y la disposición de tiempos y espacios, la dimensión curricular, centrada en las decisiones relativas al contenido, el establecimiento de objetivos y la selección de actividades, la dimensión pedagógica, que centra su atención a aquello que los profesores hacen en clase, el manejo personal que hacen de estrategias y métodos y, la dimensión evaluativa que alude a las prácticas de evaluación y exámenes.

Por lo planteado hasta aquí y considerando los aportes de Eisner (1998), desde el modelo que nos ofrece referido a las dimensiones constitutivas de la enseñanza en las escuelas, concluimos que la enseñanza es así concebida tanto como acción social e institucional, como actividad del docente, a la vez que, como intervención didáctica específica Cols, (2007). La concepción de enseñanza de la partimos remite a una actividad que se desarrolla en las escuelas , ampliando así el conjunto de problemas

relativos a la enseñanza en el nivel áulico, para referenciar a una concepción ampliada de enseñanza que se caracteriza y aborda un conjunto de problemas que trascienden el nivel específico de aula, complejizando su conceptualización y extendiendo el accionar docente a otros ámbitos y tareas en el marco de organizaciones específicas y compartidas con otros actores en clave institucional. En esta investigación, entonces, partimos de la preocupación del estudio y comprensión de las prácticas de enseñanza de los docentes en contextos educativos, en tanto que acción del docente.

A los fines de precisar conceptualmente la enseñanza y, específicamente, la idea de “Intencional” como rasgo específico que la caracteriza como actividad, entendemos valioso reconocer en primer lugar los aportes que al respecto, hace Fenstermacher (1989). El trabajo conceptual del autor, permite demarcar una clara diferenciación entre lo que él denomina enseñanza genérica y concepciones elaboradas acerca de la enseñanza. Su principal aporte teórico radica en diferenciar los procesos de enseñanza de los de aprendizaje, rompiendo así con la tradición fuertemente instalada, desde el paradigma proceso-producto, respecto de las relaciones de causalidad que definían su relación entre estos dos fenómenos inicialmente indiferenciados intencionalmente, desde este paradigma. Por su parte, esta obra posibilitó no solo diferentes interpretaciones de la misma, sino que también abrió la discusión acerca de las posibles dimensiones constitutivas de la enseñanza en tanto actividad específicamente intencional dentro y fuera del aula (Eisner, 1998). Su obra según Eisner, también ayudó a que se instalaran estudios relativos a diferenciar las tareas del docente y los problemas implicados en ella, tal como expresáramos más arriba en este desarrollo.

Así siguiendo esta línea de pensamiento, y en concordancia con los planteos de Cols, (2007), la enseñanza en tanto práctica social e intencional en clave institucional, nos lleva, por un lado, a considerar la doble dimensionalidad de la enseñanza o “La doble legalidad de la enseñanza” (p. 13): como hecho social y como práctica individual.

Asimismo, la enseñanza en tanto que práctica social supone reconocer, en principio, la dimensión estructural o las condiciones estructurales de la actividad docente. Ésta, se desarrolla en organizaciones que se integran a nivel macro dentro del contexto sociocultural más amplio y se organiza ligada a regulaciones de orden cultural y social, en el marco de las cuales se da la acción individual docente y colectiva. La investigación de Spillane (1999) sobre política curricular y reformas permite reconocer esta doble fuente de regulación y acción docente. El autor, tras advertir que aún docentes que parecen tener ideas pedagógicas semejantes definen el contenido y la tarea de modo significativamente diferente, se interroga acerca de las razones que permitirían interpretar las variaciones encontradas entre ellos. Llega así a explicar y desarrollar el concepto “zonas de actuación de los docentes”: aquel espacio en que las iniciativas de las reformas se encuentran con el mundo de los practicantes, espacio en que los docentes dan sentido y operacionalizan para su propia práctica las ideas propuestas por los reformadores. Este espacio no está definido solamente por las capacidades y disposiciones individuales de los docentes sino también por las características del contexto profesional en que llevan a cabo su tarea. Particularmente, resalta la importancia de los espacios de deliberación y la riqueza de los recursos materiales y humanos disponibles. Así el autor reinterpreta las relaciones entre políticas y prácticas

a través de tres dimensiones²². Atento a estas dimensiones, las diferencias que Spillane (1999), constata empíricamente entre docentes refieren a aspectos centrales de la actuación en clase y son atribuidas no solo a factores de índole personal sino al espacio mediacional designado por las zonas de actuación.

Desde un aporte más situacional de la enseñanza y siguiendo a Doyle (1979), podemos concebir la clase como un sistema complejo de relaciones e intercambios como modo de relación pedagógica. El autor sostiene que las tareas están profundamente imbricadas en la estructura social de la clase que no solo configuran la acción de los sujetos implicados, sino que además conllevan el fluir de distintos tipos de saberes y sentidos posibles otorgados, en esas orientaciones diversas de circulación de la información. Estas tareas requieren de lo que el autor denomina el manejo de gestión de la clase. Las distintas demandas de gestión están condicionadas por las tareas específicas que se desarrollan o por la índole de las tareas académicas. Las tareas académicas pueden tender a la promoción y focalización de distintos tipos de experiencias de aprendizaje que involucran procesos cognitivos, emocionales, culturales y sociales en distintos grados. Requiere de docentes y estudiantes

²² Spillane (1999) sugiere tres características importantes de las zonas de actuación de aquellos profesores que habían cambiado el núcleo de su práctica. En primer lugar, sus zonas de actuación podían extenderse más allá de sus aulas individuales para incluir compañeros maestros y `expertos locales y externos sobre las reformas. En segundo lugar, sus zonas actuación involucraban ambos: deliberaciones sobre las ideas de reforma y los esfuerzos de los maestros para poner estas ideas en práctica. En tercer lugar, sus zonas de actuación incluían una variedad de recursos External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teJournal of Curriculum Studies, 31(2),²³ Estos proyectos junto al movimiento de la escuela nueva, según la bibliografía consultada, se han nutrido de distintas posiciones que de época se han desarrollado impregnadas de movimientos y principios tales como paidocentrismo, autorregulación vs. metodologicismo. Asimismo cultura heredada, conocimiento objetivado y experiencia objetivada han estado presentes como principios organizadores en mayor o menor grado de las actividades educativas en estos desarrollos. A la vez, principios tales como el evolucionismo continuista, definiendo ritmos y cursos normales de desarrollo, dentro de los fundamentos modernos de época y en respuesta a los principios de la escuela tradicional (Baquero, 2002; Díaz Barriga, 1998, 2009; Feldman, 2002; Gadotti, 1998; Hernández Rojas, 1998, 2001; Westbrook, 1993)

disposiciones y acciones tendientes a la puesta en marcha de procesos de negociación en el devenir de las experiencias formativas.

Como continuidad con esta perspectiva ecológica del aula sostenida por Doyle (1979), y para el análisis de la relación pedagógica podríamos retomar los aportes de pedagogos de orientación humanista, llamando la atención en los aspectos actitudinales tales como la autenticidad, congruencia, empatía, filiación, comprensión, aceptación, confianza en el alumno, revalorización de su experiencia, confianza en sus saberes y posibilidades, autonomía etc. configurando así ambientes potenciadores de las experiencias formativas centradas en los estudiantes. Estos aportes, nos hablan de ambientes sociales de aprendizaje promovedores de encuentros de sentido singular y compartido de las experiencias vividas. Se sostiene que los modos de regulación social configuran los ambientes de aprendizaje al organizarse según principios que involucran modos particulares de comunicación y grados de control social diferenciados.

Las perspectivas o enfoques centrados en el alumno han planteado como problemática central la necesidad de definir, de manera congruente con el enfoque adoptado, los principios de la teoría de la enseñanza y las tareas de enseñanza del profesor, con especial atención en las actividades y las tareas de aprendizaje de los estudiantes así como los sistemas de apoyos utilizados. Entendemos que esta preocupación está presente en el trabajo reseñado de Doyle (1979).

Desde posiciones de enseñanza también de corte humanista, y dentro de las corrientes que se inscriben en el socio-constructivismo, con foco en la construcción de significados en las experiencias de enseñanza y aprendizajes, nos plantean que el aprendizaje involucra procesos de negociación de significados en el marco de los

procesos de interacción social y cultural, dado el carácter cultural de las interpretaciones de significado. Al respecto Bruner (1997) afirma que:

la creación de significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber “de qué se tratan”. Aunque los significados están en la mente, tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean. Es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y, en último término, su comunicabilidad (Bruner, 1997, p. 21).

Desde esta misma línea de desarrollo, nos parece pertinente considerar la relevancia de la dimensión cultural de la enseñanza como significados compartidos acerca de ella que se expresan en el lenguaje de la práctica. Los pensamos como significados contruidos socialmente, y compartidos por quienes participan en el ejercicio de la docencia, en tanto oficio: maestros y profesores. Se trata de un lenguaje del que participan los que trabajan en determinadas comunidades de prácticas sociales y culturales ligadas a un oficio común. En efecto, según Bruner (1996), la cultura permite representar la realidad mediante un simbolismo compartido por quienes la integran y se ocupan de conservarla y transmitirla a otras generaciones. Además, plantea el autor, la cultura da forma a las mentes de los individuos. Así construyen el mundo y construyen a la vez que imágenes de sí. Es desde esta línea que también podemos comprender las consideraciones de Spillane (1999), respecto de las zonas de actuación como mediaciones que se construyen nutridas entre esta doble fuente de regulación y acción docente, individual y social a la vez.

En los estudios hasta ahora reseñados vemos como los problemas relativos a las mediaciones pedagógicas en el aula configuran fuentes de trabajo y consideración en el campo de la didáctica. Se preocupan por analizar los distintos aspectos involucrados

en la tarea pedagógica, sostienen que esta está marcada por “una cierta solicitud al alumno”, la cual puede adoptar dos formas principales. Una forma de solicitud es “el acompañamiento” defendido entre los idearios educativos de los pedagogos que enfatizan en las actitudes del educador, en su disponibilidad, en relación con la necesidad de brindar sostén emocional y no solo cognitivo durante el proceso de aprendizaje al alumno. Las perspectivas humanistas en educación resaltan el valor central de esta dimensión del acto pedagógico dentro de su corriente de pensamiento.

Una segunda forma de solicitud, de la cual nos alejamos claramente en este trabajo, es de carácter instrumental y está más centrada en las técnicas y racionalidad del proceso. La pedagogía por objetivos constituiría una tradición de pensamiento representativa de ésta segunda forma de solicitud.

Por su parte, los enfoques más culturalistas resaltan el interaccionismo simbólico y, en él, el valor de la cultura como condiciones para la construcción social compartida de significados; Así, culturas, situaciones, ambientes, tareas y tipos de mediaciones con distintos grados de enmarcamiento o control social de la clase, van configurando formas de solicitud diversas, que posibilitan encuadres en dónde las experiencias de enseñanza se desarrollan y los aprendizajes acontecen con distintos grados de significación y sentido en sus participantes. Los enfoques culturalistas resaltan el valor de la contextualización en la transmisión de la cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y nos advierten acerca de la necesidad de acortar las distancias entre los modos de conocer y aprender en la escuela, y los contextos y modos en que el conocimiento se produce y se usa fuera de ella, en la búsqueda por aprendizajes con significación cultural, social y educativo.

En síntesis este apartado, buscó trabajar en la construcción de una posición acerca de la enseñanza; para ello recorrió distintos aportes de estudios acerca de la enseñanza e hilvanó tales aportes en el marco de las perspectivas didácticas coherentes con esa percepción; para presentar una posición de la enseñanza, en tanto que *acción docente* individual y social, y situada en los ámbitos de su operacionabilidad, resaltando su acción reglada y regulada por el contexto en el que participa, denotando sus dimensiones constitutivas en tanto que práctica pedagógica y su intervención técnica específica.

3.3 Los enfoques situacionales como reconceptualización del campo: Alterando algunos sentidos de la matriz moderna de la escuela.

3.3.1 Introducción

En este apartado se indaga el lugar que se ha otorgado a “la noción de experiencia formativa” desde una perspectiva didáctica. Para ello, se sitúa el problema en parte de la discusión actual en el campo de la didáctica precisando algunas cuestiones que se consideran relevantes para comprender las prácticas escolares o de formación y la práctica profesional docente.

Argumentamos que las perspectivas denominadas contextualistas o situacionales, en algunas de sus variantes, permiten reconceptualizar el campo al abrir una mirada crítica de problemas sobre las prácticas de formación y la práctica docente. Sobre todo, ante la crítica al fundamento moderno de algunos supuestos que subyacen en nuestras concepciones didácticas.

Para esto, se propone un recorrido por las respuestas que se han dado en el campo a las tradicionales preguntas didácticas desde las distintas teorías disponibles. Se señalan, a través de ellas, algunas paradojas en las que podríamos quedar inmersos al adoptar perspectivas didácticas poco atentas al carácter político-cultural de las prácticas de formación y de la práctica docente. Esto, consideramos, constituye un intento por resituar la experiencia educativa con sentido pedagógico en el debate de la didáctica, la formación y la práctica docente a la vez que articula la investigación didáctica con la investigación pedagógica de la práctica docente.

3.3.2 Experiencias educativas a través del tiempo: la recuperación de los teóricos clásicos, algunas notas de la escuela experimental

Términos tales como actividad, experiencia, trabajo y experimento, tienen raíces históricas y han sido recreados en las teorías de la enseñanza desde distintas escuelas.

La enseñanza experimental, la escuela de la vida, la escuela agrícola y el método de proyectos en el currículum escolar representan los ideales y proyectos de la escuela nueva. Han configurado planteos educativos que intentan desafiar la separación entre pensamiento y acción, entre el decir y el hacer, entre el hacer en la escuela y el hacer en la vida, entre el individuo y lo social. Las preguntas acerca del dónde, el cuándo, el a quiénes, y el cómo se han desarrollado con distintos énfasis en esas dimensiones según proyectos, junto con la reflexión ligada al para qué; estaban presentes dando sentido y orientación a las experiencias formativas de la escolaridad²³.

²³ Estos proyectos junto al movimiento de la escuela nueva, según la bibliografía consultada, se han nutrido de distintas posiciones que de época se han desarrollado impregnadas de movimientos y principios tales como paidocentrismo, autorregulación vs. metodologicismo. Asimismo cultura

La escuela experimental de Dewey destacaba la “necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento. . . Dewey reconoció que esta condición se extendía a la propia teoría” (Mayhew & Edwards, 1966, p. 464). Sus trabajos sobre educación tenían por finalidad principal estudiar las consecuencias que tendría su instrumentalismo para la pedagogía y comprobar su validez mediante la experimentación. Dewey estaba convencido de que no había ninguna diferencia en la dinámica de la experiencia de niños y adultos. Unos y otros son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han merecido su interés. El pensamiento, por ende, constituye para todos un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento es la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas (Dewey, 1899).

El autor afirmaba que los niños no llegaban a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Cuando el niño llega al aula “ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla” (Dewey, 1899, p. 25). Cuando el niño empieza su escolaridad, lleva en sí cuatro “impulsos innatos –el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa–” que constituyen “los recursos naturales, el capital para invertir, de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño” (Dewey, 1899, p. 30). El niño también lleva consigo

heredada, conocimiento objetivado y experiencia objetivada han estado presentes como principios organizadores en mayor o menor grado de las actividades educativas en estos desarrollos. A la vez, principios tales como el evolucionismo continuista, definiendo ritmos y cursos normales de desarrollo, dentro de los fundamentos modernos de época y en respuesta a los principios de la escuela tradicional (Baquero, 2002; Díaz Barriga, 1998, 2009; Feldman, 2002; Gadotti, 1998; Hernández Rojas, 1998, 2001; Westbrook, 1993)

intereses y actividades de su hogar y del entorno en que vive y al maestro le incumbe la tarea de utilizar esta “materia prima” orientando las actividades hacia “resultados positivos” (Mayhew & Edwards, 1966, p. 41). Esta argumentación enfrentó a Dewey con los partidarios de una educación tradicional “centrada en el programa” y también con los reformadores románticos que abogaban por una pedagogía “centrada en el niño”.

Respecto de la experiencia y el experimento, Dewey (1967) insistía en que no eran la misma cosa. Afirmaba al respecto que “ahora tenemos el problema de descubrir cómo el conocimiento del pasado puede convertirse en un instrumento potente para tratar eficazmente el futuro” (pp. 19-20). Y, al mismo tiempo, se preguntaba: “¿Cómo llegará el joven a conocer el pasado de modo que este conocimiento sea un agente poderoso en la apreciación de la vida presente?” (pp. 19-20). De esta lectura, nos surge la pregunta acerca de cuáles son las experiencias valiosas o de si cualquier experiencia es o puede ser igualmente educativa. Al respecto, dice el autor: “la experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra” (p. 22). Para él “una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias” (p.24). A su vez, desde su perspectiva, las experiencias pueden estar conectadas unas de otras de suerte tal que siendo cada una agradable no se hallen unidas acumuladamente entre sí: “La energía se dispersa y la persona se convierte en un ser atolondrado. la consecuencia de la formación de tales hábitos es la incapacidad de controlar las experiencias futuras” (p.32). Como podemos intuir, el autor plantea una crítica fuerte a la educación tradicional, desde la visión de la experiencia. Refería a la experiencia, a cualquier experiencia, a través de dos aspectos. Uno inmediato, “el agrado o desagrado, y su influencia sobre experiencias ulteriores”

(p.33), dado que sostiene el principio de que toda experiencia continúa viviendo en experiencias posteriores. Aparece así, el principio de continuidad de la experiencia caracterizado por dos cuestiones en términos de transformación, una retrospectiva y otra, proyectiva. Lo retrospectivo refiere a la experiencia misma y a su cualidad potencial sobre experiencias anteriores. A su vez, en un sentido proyectivo, modifica en algún modo la cualidad de la que viene después. El autor plantea como ejemplo de este principio de continuidad al propio crecimiento entendido éste como “desarrollándose”, tanto en su carácter físico, intelectual como moral. El autor enfatiza en el principio de continuidad y su validez educativa resaltando su importancia en el desarrollo de los niños desde esta doble potencialidad.

Respecto del vínculo entre lo individual y lo social el autor pondera la transmisión cultural en las experiencias de vida de los niños. Nos plantea que se constituyen desde muy temprano en las actividades humanas mediadas por otros en la cultura fuera de la escuela. Entiende que estas actividades configuran la fuente principal de experiencias genuinas vividas por ellos y sostiene que toda educación significativa radica en la posibilidad de atender a ellas dentro de la escuela si lo que se busca es colaborar y hacer progresar el desarrollo de los niños. Por lo tanto, la preocupación de la educación no solo será crear las condiciones del ambiente, sino también reconocer qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento. Esta es la responsabilidad del educador a la vez que, un principio central dentro de la educación progresiva, demarcándose y ampliando sus fines más allá de la educación tradicional.

Es desde esta última reflexión, que el autor se propone mostrar las diferencias entre experiencia y educación, y que no pueden ser directamente equiparadas la una a la

otra. Es función de la educación progresiva promover experiencias que contemplen los principios de continuidad, interacción y regulación, dado que en las experiencias educativas deseables estos principios se hallan necesariamente interconectados. Respecto de la relación entre experiencia, educación e interacción Dewey plantea que la interacción asigna iguales derechos a los factores de los principios de experiencia: las condiciones internas tienden a su desarrollo cuando pueden avanzar hacia las condiciones objetivas (experiencia acumulada, conocimiento acumulado) en la experiencia en situación. Estos principios de las experiencias deseables en el campo educativo destacan las relaciones entre las condiciones del aprendizaje y las condiciones posibles de su uso, en otros contextos o situaciones a través de su transferencia. Asimismo, “toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia” (1954, p. 43). Es decir, de acuerdo con el pensamiento de Dewey, habría un proceso de transformación en el sujeto y en la situación (Camilloni, 2012).

Finalmente argumenta que el principio ordenador de “lo social” en las denominadas escuelas nuevas, reside en la naturaleza misma del trabajo que se realiza en la escuela. De esta manera todos los individuos tendrían la oportunidad de contribuir y de sostener respeto respecto de las normas sociales constitutivas de aquello que configuran las reglas de juego de la educación democrática. Este es el modo en que el autor relaciona la vida en la escuela y la vida en la sociedad. La escuela se vuelve escuela de vida democrática en la medida que contribuye a la regulación e internalización de principios y valores democráticos, siendo la actividad misma que se realiza en la escuela la fuente primaria de control social. Dewey (1967).

Podríamos plantear que lo que reviste de interés la enseñanza experimental, o el método por proyectos o como podría serlo, el aprendizaje del oficio o artesanal o el aprendizaje acción en las comunidades de prácticas, domésticas y productivas, es lo que hay en ellas de actividades auténticas y la manera en que se revalorizan y recrean al ser retomadas como objeto de investigación e intervención en el campo de la enseñanza y de la formación profesional dentro del enfoque situacional.

3.3.3 Algunas preguntas y respuestas en las teorías didácticas

En relación con los interrogantes que constituirían las teorías didácticas Camilloni (2012) nos dice: "ante las preguntas tradicionales de las didácticas, qué enseñar, a quiénes, cuándo, dónde, cómo y por qué" (p.16) distintos enfoques han dado respuestas diferentes con énfasis variado sobre cada uno de estos interrogantes en función de posiciones asumidas en concordancia con los fines planteados o, dicho de otra manera, según la manera de responder al para qué.

Respecto de la fuerza que pudo tomar alguno o algunos de estos interrogantes en algunas teorías, encontramos aquellas en las que el "donde" es. . . irrelevante dado que se trata siguiendo al modelo de ofrecer respuestas abstractas caracterizadas por la generalidad de las situaciones. En otras teorías se considera el "a quiénes" aunque, con grados de profundidad débiles, se trataría -siguiendo a la autora- de corrientes didácticas que no "atienden" las singularidades de los alumnos que conforman el grupo clase "dado se sostienen en la representación de un estereotipo de alumno según el patrón clásico de la organización escolar y de fuerte connotación en las

didácticas especiales definidas por el nivel de la escolaridad, la edad y la etapa escolar” (Camilloni, 2012, p.17).

Desde las teorías centradas en la transmisión de información, al concebirse esta idéntica para todos los alumnos, se desatiende la especificidad del contenido y el qué y a quiénes enseñar. Asimismo, principios o criterios tales como progresión y gradualidad no son tenidos en cuenta, tanto en cuanto a la organización y secuenciación del contenido, como a la organización de las actividades de aprendizaje que se ofrecen. Muestran así, la desconsideración de criterios y redundan en desconsiderar las posibles bondades o desventajas que puedan tener unos u otros modos de organización para el avance en el tratamiento del contenido y sus posibles efectos sobre la calidad de las experiencias de aprendizaje ofrecidas. Esto muestra que la pregunta “cuándo” también se ha omitido al construir la propuesta didáctica.

Generalmente, se encuentra una respuesta al “cómo” aunque en muchos casos desligadas de la reflexión filosófica y pedagógica en las que las diferentes teorías de enseñanza surgieron y se desarrollaron, en algunos casos, con ajustes a los problemas de la contemporaneidad. Desde aquí también podemos apreciar que seguramente la pregunta más importante desde el punto de vista de “la y las didácticas” es la que requiere una respuesta teórica en relación al “por qué” sigue sin interpelar las prácticas (Camilloni, 2012, pp. 17).

La discusión respecto de las distintas teorías acerca de la enseñanza la abrimos para demarcar ciertos contornos en relación al énfasis puesto en las ya mencionadas dimensiones, esto es, para pensar en las formas que se producen experiencias educativas y no por la posición misma de cada una de ellas. El recorrido por las teorías

nos interesa en relación con ciertos efectos que poseen al intentar comprender el problema de la naturaleza de las prácticas educativas, particularmente las escolares.

En este trabajo nos inscribimos en el constructivismo, dentro de la perspectiva contextualizada o situacional, en relación con los modos de afiliarnos a la enseñanza y al aprendizaje.

3.4 La perspectiva contextualista o situacional: algunas posiciones, sus principales referentes y su mirada crítica a la matriz moderna de la escuela.

Ahora bien, tal como esbozáramos en el planteo de nuestra presentación, creemos que el enfoque situacional o contextualizador, en algunas de sus versiones, constituye una reconceptualización del campo de la didáctica ya que muchos de sus postulados traccionan la matriz de la escuela moderna al instalar el debate acerca del pensamiento sobre la subjetividad como tema de la formación en el marco de la diversidad social y cultural contemporánea. Este planteo, leído desde la lógica escolar, tiene sus efectos en términos de: la generación de categorías y técnicas para determinar “la identidad subjetiva” con efectos polémicos, “la producción de una matriz evolutiva para la lectura de los comportamientos de los sujetos”, determinando o definiendo tiempos y cursos normales de desarrollo, y la naturalización del aprendizaje “como constitución subjetiva” versus los efectos situacionales como inherentes en dicha constitución (Baquero, 2002, pp. 59-60).

Desde el planteo didáctico, la perspectiva situacional abre el debate en relación con los siguientes temas/problemas que, en términos dicotómicos, podríamos presentarlos como: El aprender vs. el aprender haciendo, la ponderación del conocimiento

objetivado vs. los saberes experienciales; la relación continua o dicotómica entre el pensamiento y la acción; el vínculo entre individuo- sujeto; la institución entendida como contexto del aprendizaje en contraposición con la institución concebida como texto constitutivo de la subjetividad, el énfasis puesto en los procesos cognitivos en el aprendizaje por sobre el desarrollo afectivo cultural social y personal de los sujetos de la formación, la experiencia objetivada y predecible y su distancia respecto de la experiencia genuina.

Recuperan los planteos críticos más arriba reseñados en la revisión de las teorías de la enseñanza y sus efectos deseados o no en la escolaridad, en las experiencias de aprendizaje y en los sujetos. Todos estos planteos cobran relevancia social, cultural y educativa y abren caminos al pensar las formas que adoptan las experiencias formativas en tanto oportunidades de educabilidad que posibilitan.

3.4.1 La reconceptualización del enfoque contextualizador en las teorías didácticas:

Teorías, ponderaciones y efectos en la escuela moderna.

Como punto de referencia dentro de la perspectiva situacional ubicamos los trabajos de Vygotsky (1978) y autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) así como más recientemente los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Wenger (2001), y Lave y Wenger (1991). Todos estos trabajos sintetizan buena parte de la perspectiva situacional o contextualizada. Llevada a la escuela, se considera que el aprendizaje es una actividad situada en un contexto que la dota de inteligibilidad, sentido y significación. Por ende, plantean que la descontextualización del aprendizaje

es imposible, en tanto que actividad social. A su vez, sostienen que el conocimiento se adquiere, se entiende y se relaciona con las situaciones donde fue producido.

Este planteo tiene algunas posibles consecuencias al pensarlas en términos de tipologías de contenidos, así cómo se relacionan con los modos en que se define la selección, la secuencia de avance y la integración de contenidos a enseñar. Las relaciones entre experiencias sucedáneas parecen necesarias para promover aprendizajes con significado y sentido en los sujetos de formación. Desde estas posiciones, se entiende que cada sujeto resignifica los conceptos como resultado de las situaciones en las que cada uno de ellos se utilizan y concluyen que, el aprendizaje y la cognición son situados. El sentido de experiencia desarrollado por Dewey, y los principios que la configuran como experiencia educativa, parecen constituir y referir tanto a la experiencia como al experimento valioso. En la misma línea, la interacción entre sujetos y objetos y relaciones en situación, constituye un principio de base del aprendizaje significativo, en la medida que los procesos interactivos sociales, configuran la base en que todo conocimiento se adquiere en situaciones de aprendizaje en colaboración, y éstas co-producen el conocimiento. Desde la misma ponderación de dimensiones o aspectos, y tal como ya lo expresara Dewey, el paradigma de la cognición situada se preocupa por el aprendizaje significativo, pretendiendo que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento, aplicando los conocimientos en la resolución de problemas de la vida real, como prácticas coherentes, significativas y productivas. El conocimiento, entonces, es entendido como herramienta, que se internaliza a través de su uso y en el marco de un proceso de reconstrucción que opera en grados crecientes de dominio.

Asimismo, y profundizando esta perspectiva, desde una aproximación antropológica se aborda la situacionalidad del significado en las comunidades y una cultura. Se argumenta, por tanto, que aprender es función de formar parte de una comunidad. Se entiende que el aprendizaje es "distribuido", porque existen muchas fuentes que alimentan el contexto donde por interacción y convergencia se desarrolla. Constructos tales como el de participación periférica legítima –desarrollado en el capítulo 2 de esta tesis- complejizan la mirada desde la posición del aprendizaje acción, develando algunos usos más locales dentro de las posiciones ligadas a “lo situado” y sus alcances.

Esta posición llevada a la escuela plantearía que muchas prácticas docentes dan por sentado de manera implícita que el saber conceptual puede abstraerse de las situaciones en las que se aprende y utiliza. Este supuesto, asumido de manera más o menos generalizado en la escuela, limitaría inevitablemente la eficacia de las prácticas ya que investigaciones recientes sobre la cognición plantean la necesidad de promover experiencias de aprendizaje tal y como se manifiestan en la actividad cotidiana. Este tipo de posicionamiento, además de definir el carácter situacional del conocimiento por concebirlo como un producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza, argumenta a favor del valor del carácter situado del conocimiento como perspectiva alternativa a las prácticas convencionales.

En la misma línea de trabajo, y retomando las prácticas escolares convencionales, su historicidad y sus tradiciones, Brown, Collins y Duguid (1989) plantean que sería posible pensar que la distancia existente entre el aprendizaje y el uso de algo, que ponen de manifiesto las categorías populares de “saber qué” y “saber cómo”, sean producto de la estructura y las prácticas de nuestro sistema educativo. Muchos

métodos de educación didáctica dan por supuesta la separación entre saber y hacer, tratando el conocimiento como “una sustancia completa y autosuficiente” (p.34), teóricamente independiente de las situaciones en las que se aprende y utiliza.

Parece con frecuencia que la principal preocupación de las escuelas consiste en transferir esta sustancia constituida por conceptos abstractos, descontextualizados y formales. La actividad y el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje se consideran, por tanto, meros auxiliares del aprendizaje, pedagógicamente útiles, sin duda, pero fundamentalmente distintos de lo que se aprende e incluso neutrales con respecto a ello (Brown, Collins & Duguid, 1989, pp. 35).

Sin embargo, como mencionamos anteriormente, investigaciones recientes sobre el aprendizaje discuten la tensión de esta separación de lo que se aprende frente a cómo se aprende y utiliza. Refieren a ella más como una construcción de la modernidad, e instalada en la matriz de funcionamiento y tratamiento de los aprendizajes en la escolaridad, antes que como el resultado de los modos auténticos de aprender. El paradigma situacional o contextualista argumenta que la actividad, en la que se desarrolla y despliega el conocimiento, no puede separarse del aprendizaje ni de la cognición, “ni reviste un carácter auxiliar respecto del mismo”. (Brown, Collins & Duguid, 1989, p. 37). Tampoco es neutral, sino que forma parte de lo aprendido. Por tanto, como mencionáramos anteriormente, las situaciones co-producen el conocimiento a través de la actividad. En consecuencia, podemos afirmar que el aprendizaje y la cognición son fundamentalmente situados.

Buscamos señalar así, siguiendo esta línea de trabajo en didáctica, que la actividad y las situaciones forman parte de la cognición y del aprendizaje y que las distintas ideas acerca de lo que resulta adecuado para el aprendizaje producen resultados muy

diferentes en términos de experiencias educativas valiosas. Siguiendo el planteo de Collins, Brown y Newman, creemos que: al pasar por alto el carácter situado de la cognición, la educación se aleja de su propio objetivo que es el de proporcionar un conocimiento consistente, comprendido y utilizable. Y a la inversa, sostenemos que:

los enfoques como el del aprendizaje cognoscitivo que enclavan el aprendizaje en la actividad y hacen un uso deliberado del contexto social y físico, están más de acuerdo con la comprensión del aprendizaje y de la cognición que se deriva de la investigación (Collins, Brown & Newman, citado en Brown, Collins & Duguid, 1989, p.34).

En cuanto la manera de concebir las relaciones entre el lenguaje y el conocimiento, los autores plantean que ambos son elementos constituyentes del mundo y del sujeto en el mundo, por lo que son, productos de la actividad y de las situaciones en las que se producen. Se puede encontrar en estos planteos muchos principios de los aprendizajes situacionales en comunidades de práctica social tanto doméstica como productiva. Incluso, parece que esto mismo se cumple con respecto a conceptos técnicos, abstractos y aparentemente bien definidos. Ni siquiera éstos pueden definirse por completo y desafían a las definiciones categóricas: parte de su significado se deriva siempre del contexto en el que se utilizan.

La necesaria relación entre el conocimiento y su uso advierte acerca de la necesidad de abordar el conocimiento conceptual en términos de herramientas al construir situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Las herramientas tienen en común con el conocimiento algunas características sustantivas: sólo pueden comprenderse en profundidad en la medida que dispongamos de oportunidades de utilizarlas y su propio uso involucra algún tipo de percepción o perspectiva del propio usuario con respecto al mundo; supone además participar de la adopción del sistema de creencias de la

cultura en las que estas utilizan. No obstante ello, y según los autores, esto no implicaría que el único que pueda desarrollar una actividad auténtica sea el veterano o maestro. Retomando por ejemplo, el caso de los aprendices de sastre, tal como muestra el estudio de Lave & Wenger (1991) empiezan planchando las prendas ya terminadas (lo que les enseña mucho, tácitamente, sobre el corte y la confección). El planchado es sencillo, valioso y absolutamente auténtico. Los alumnos de la enseñanza recíproca de la lectura de Brown (1984) constituyen otro ejemplo de ello.

Sin embargo, desde estas posiciones situacionales, se plantea que cuando las actividades auténticas se transfieren al aula, su contexto inevitablemente sufre transformaciones y se convierten en tareas de clase pasan a formar parte de la cultura escolar. Las actividades así quedan ajustadas al sistema de aprender y utilizar el saber en la restricción de la cultura escolar. El aprendizaje y su uso predecible en tanto que ajustados a procedimientos requeridos y evaluados. Por tanto, y en contra de las pretensiones de la enseñanza, “el éxito dentro de esta cultura tiene, a menudo, poco que ver con lo que se haga fuera de ella “(Brown, Collins, & Duguid, 1989, pp. 37).

A modo de síntesis de los planteos críticos de este paradigma a la escuela moderna, podríamos interrogarnos acerca de la calidad de las experiencias educativas que promueve la escuela en su carácter de auténticas en la medida en que las mismas se llevan a cabo en una cultura institucional específica, poniendo de manifiesto la distancia entre los modos del aprendizaje en la vida cotidiana y las maneras en que se desarrollan las actividades en la escuela. Estos puntos, a su vez, se vuelven relevantes dado que recuperan el valor de dimensiones desatendidas, o tratadas desarticuladamente en las distintas teorías didácticas que orientan las experiencias

formativas en la escuela. La re-pregunta acerca del “dónde”, “el cómo” “el a quiénes” y “el entre quiénes de relaciones y objetos” podrían ayudarnos a comprender algunas de las dificultades que presenta la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, a la vez que abrir la pregunta teórica del “por qué” de la formación promoviendo otras institucionalidades y subjetividades posibles y deseables en las experiencias educativas que allí se transitan. Entendemos que así es como nos lo plantea la perspectiva situacional reseñada. De igual modo y atendiendo al recorrido realizado en este trabajo, nos parece que este modo de mirar la didáctica y sus aportes a la formación nos permite reivindicar tanto la dimensión técnica como la institucional y pedagógica de la enseñanza.

3.4.2 Subjetividad experiencia y formación

De las experiencias educativas abordadas en este trabajo podemos decir que la experiencia de la escuela de Dewey dentro del movimiento progresista no es una actividad que adorna la experiencia educativa, más su relevancia radica también en que es constitutiva del sujeto, y de cualquier hecho educativo, como ya lo hemos planteado.

Para Contreras y Pérez Lara (2010) “la experiencia requiere de la pregunta tanto por el sentido como por sinsentido de la experiencia educativa”; son estas preguntas las que hacen a la experiencia educativa genuina, en tanto que experiencia singular del sujeto (p. 37).

En la misma línea, los autores advierten que el sistema escolar “soporta mal” lo que hay detrás de cualquier experiencia auténtica educativa, “la imprevisibilidad” “la

ambigüedad” la significación subjetiva singular y variada; por ello, busca “certezas”, técnicas, métodos, garantías de resultados. Pero, con esto clausura aquello que es genuino de la experiencia humana, la experiencia del encuentro. Su paradoja reside, según los autores, en querer controlar ya que clausura el encuentro posible, obtura la apertura a lo que está por suceder. (p.39)

La experiencia auténtica, por el contrario, es aquella que surge del encuentro en su carácter de no predecible. Allí está para Contreras y Pérez Lara el sentido de la experiencia genuina. El aprendizaje en la experiencia desde esta posición está en lo que todavía no está allí, “porque significación y sentido no funcionan por separado” (p.37).

La educación a través de la experiencia es el encuentro, es la pregunta que abre, y se abre en el sujeto, que habilita, que promueve el encuentro educativo. Si la educación es un encuentro entre sujetos en situación, entonces la situación tiene que posibilitar la pregunta de aquel que se interroga (ya fuere el estudiante o el maestro), acerca de aquello que todavía no se dijo, ni está escrito en sentido puro. De allí que la experimentación, (y no necesariamente sólo la que refiere al experimento científico) se acerque más a la experiencia educativa desde la posición de los autores. Hay novedad para el sujeto, pero no sentido en términos del camino que solo el sujeto, en tanto que proceso singular tiene que construir. La experiencia es la exploración por el sentido y no la experimentación del camino ya realizado por otro.

Además de concebir la educación como experiencia, los autores reconocen diferencias entre la experiencia en educación y la práctica educativa. Nos plantean que la experiencia y la práctica no siempre son homologables. Asimismo, nos advierten

acerca del sentido más naturalizado de nombrar la práctica en el campo de la educación. Esto es, de entender la educación como práctica. Sin embargo, desde esta posición, la práctica no solo alude a un hacer, sino que generalmente está guiada por valores y fines que la acción busca realizar en sí misma (p.32). Estos últimos no son externos a la acción ni cobran significado por la acción misma, más es en la acción misma en donde acaban de adquirir su significado. Se alejan, así, de posiciones instrumentales de la educación y de la enseñanza, al plantearnos que la primera no es la aplicación de un plan, sino que reside en el actuar de acuerdo a esas finalidades, en palabras de los autores: “busca vivir las cualidades de lo educativo en su propio quehacer”(p.34-). A la vez, sostienen que lo que cobra relevancia al pensar la educación como práctica, es el modo en que “son vividas las acciones por sus protagonistas” y ubican la experiencia más del lado de la receptibilidad, de lo que llega de improviso y más en lo que nos pasa con ello, que en la idea del hacer mismo o de su acción propositiva. De allí que hablar de la educación como práctica es lo que nos sucede en ella y no solo lo que hacemos o las acciones que realizamos.

No obstante ello, resaltan la importancia otorgada a la educación y particularmente a la enseñanza en tanto que ambas pueden orientarse por el deseo de realizar cosas valiosas. Para ellos, la enseñanza es una práctica social. Por ende, constituye modos de desplegar haceres según sus cualidades y propósitos. Entonces la pregunta es: ¿Puede la experiencia iluminar la práctica educativa? La respuesta es afirmativa en la medida en que uno “se deje afectar”, en la medida que despliegue la implicación. Así, en este estar en y dejarse afectar por la experiencia, la oportunidad de nuevos aprendizajes sobreviene en los sujetos, en los que estamos, en los que nos dejamos tomar por ella. Los autores nos dirán que lo que aprendemos es la posición que la

experiencia ha dejado en nosotros, en tanto modo de mirar, de interpretar, de actuar de estar en ella y de dejarse implicar por ella. De esos aprendizajes trata la experiencia (Contreras & Pérez Lara, 2010, pp. 35).

El contexto, la situación está en ese entretejido de objetos y relaciones entre sujetos. La actividad, en tanto que situación, construye el ambiente. Algunas condiciones pueden preverse, pero la experiencia acontece y reside desde esta mirada, en el cambio de relaciones entre sujetos. Requiere del agenciamiento de los sujetos que van al encuentro de la experiencia educativa.

La experiencia, según la conceptualiza Dewey, también está, no solo hay experimento, también hay un cuidado por el sentido dado más por las relaciones y las interacciones entre experiencias vividas y en el lazo entre lo individual y lo social. Pero el énfasis está en las experiencias de significación, centradas en el significado más de tipo cognitivo y social, que los individuos construyen en esa sucesión de interacciones de experiencias entre el adentro y el afuera de la escuela. Esto puede preverse si se está atento a los entornos y a las experiencias pasadas vividas por los sujetos, de allí la importancia de los principios de continuidad y de interacción como constitutivos de la experiencia. Constituyen condiciones del valor de la educabilidad de la experiencia educativa o no. Dewey reconoce que muy probablemente la experiencia de un niño del campo no sea la misma que la de un niño en la ciudad, el lazo individuo- sociedad es la posibilidad de la creación de significados, con cierto interés para el individuo, pero los fines están ligados a las potencialidades de la actividad y la reflexión en ella, para construir con significado los objetos del mundo objetivado y no objetivado. Hay transformación también en el posicionamiento de Dewey, y agenciamiento, pero hay un

mundo deseable sobre ciertas reglas, que está expresado en el aprendizaje de la experiencia valiosa objetivada en la cultura y en la orientación hacia las reglas de la convivencia democrática.

La aparición de los sinsentidos de toda experiencia educativa genuina según Contreras y Pérez Lara, no es el agenciamiento del sentido Deweyniano. Porque para estos autores, la posición está en el encuentro del sentido del sujeto, que surge de su sentido y su sinsentido, de lo que es singular, de la pregunta que todavía no se hizo, de lo que todavía no está. La pregunta del sinsentido es “vacío” y oportunidad a la vez.

En este trabajo el diálogo que entablamos entre estas concepciones de experiencia, lejos de buscar, de suscitar alguna ponderación, comparación sobre alguna de ellas, centramos la discusión en despertar la mirada crítica a la modernidad y a la matriz de la escuela moderna, en todo lo que ella tiene de reglada, de predecible y de acreditable. Esta mirada puede llevarnos a pensar en alguna diferencia entre actividad y experiencia. La experiencia está más en el lado de la vivencia de lo impredecible mientras la actividad ordena algunos elementos en parte también para que la experiencia acontezca ya que permite construir un significado con sentido de lo construido.

La significación y el sentido no funcionan por separado, no se construyen en aislado (Contreras & Pérez Lara, 2010). Sin embargo la relación entre experiencia y pensamiento no siempre está resuelta y a veces “es desajustada” y hay que inventar en el sentido de crear significación en el lenguaje de la experiencia (pp. 28-58).

Venimos planteando la necesidad del encuentro con el otro, los modos de construir sentidos y significados singulares y colectivos, con sentido educativo, la pregunta acerca del por qué nos atraviesa al pensar la educación como experiencia

Si la educación es un encuentro humano, la paradoja es querer reducirlo a una experiencia predecible. La paradoja está en que el deseo de certezas supone querer disponer de un procedimiento que funcione independientemente de lo que el encuentro humano significa: “la apertura a lo que está por suceder” (p. 38).

Recuperando el planteo inicial y aludiendo a la reconceptualización desde el paradigma situacional la diferencia que estamos queriendo resaltar al hablar de experiencia educativa ampliada, traspasando los límites de las categorías de la modernidad, estaría dada por la posibilidad de no caer en el conocimiento objetivado de la experiencia educativa y del sujeto; a la vez que de la experiencia del sujeto en ella.

Si bien las experiencias son situaciones que, por lo antes planteado, no operan como un contexto externo que solo decora, en sus concepciones más arraigadas en la escuela, la actividad sí es fuente de posibilidades que condiciona o acelera, un proceso de desarrollo en tanto que atributo del individuo.

En este sentido, es probable que la no ponderación de las características del dispositivo escolar y sus elementos duros, como el carácter graduado, simultáneo, la distribución de tareas y responsabilidades, las concreciones efectivas de la gestión curricular en cada nivel, los formatos del discurso en aula, el carácter obligatorio que asume para muchos sujetos la escolaridad, lleven a no advertir su efecto sobre “la producción de posiciones subjetivas posibles” (Baquero, 1997, 2002; Bereiter, 1997;

Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave, 1997; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1993; Wenger, 2001).

Por tanto, se entiende el aprendizaje como un proceso eminente de cambio cognitivo; la transmisión consiste de manera más o menos generalizada, en la adquisición o recreación de cuerpos más o menos estables de conocimientos. La idea de transferencia se concibe como uno de los efectos deseados, en tanto que actividad diferenciada y especializada, aunque de productos más o menos predecibles. Lo no predecible se concibe como aleatorio a lo deseable. La experiencia posible se cierra muchas veces en un experimento más que en la experiencia deseable.

Asimismo, sostener la ponderación de lo institucional como contexto de las experiencias de enseñanza y aprendizaje y no, como su texto mismo, genera efectos, tal como nos plantea el paradigma situacional. Estos son concebidos, en buena parte del tratamiento que hacemos en nuestra investigación y la propia preocupación por comprender la organización, la gobernabilidad y los grados de participación en ella, como texto y no como contexto. En este sentido, las voces y experiencias son más explicadas y comprendidas cuando podemos mirar las posiciones subjetivas y sus despliegues, sus modos de planteamientos de problemas y su capacidad de resolución etc., en clave situacional, sin hacer abstracción de la situación en la que se constituyen o posicionan. Los cambios que percibimos en “el ámbito individual” son comprensibles y explicables sólo tras reconocer al sujeto como una posición en una situación mayor que presume “la interacción con un mundo objetivo y social” (Baquero, 2002, p. 59).

Asimismo, los posicionamientos respecto del lugar del saber, de los modos privilegiados de transmisión, del conocimiento objetivado en tanto que contenido de

la transmisión, como producido por otros en tanto que convenciones en la escuela, explica en buena parte, las miradas que hacemos más centradas en “acontecimientos”. Perseguimos la intención de visibilizar los relatos de formación, las mediaciones genuinas, las actividades auténticas, en el marco de lo impredecible, de los problemas y preguntas genuinas abiertas a lo emergente en la producción de posiciones subjetivas posibles, entre sujetos, objetos y relaciones en posiciones y situaciones. Entendemos configuran una manera de poner en el centro de la discusión, las realidades socio-culturales contemporáneas de las cuales nuestros jóvenes son producto.

Esto por delinear algunas notas señaladas, que el movimiento contextualista o situacional contempla, a propósito de los efectos impensados que poseen las prácticas pedagógicas y didácticas y que pone de relieve una crítica de tipo histórico, filosófico y antropológico y claramente ya iniciada en otros tiempos pasados enmarcada en movimientos progresistas de la educación y de las escuelas aunque en respuesta a la escuela tradicional de época. La obra de Dewey es un claro ejemplo de ello, y por ello nos interesó ponderarla en esta presentación.

La idea de direccionalidad en la actividad educativa, y en la organización social reglada de la escuela, según vimos en este recorrido, constituyen las críticas del enfoque situacional (Bereiter, 1997; Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001). La experiencia educativa se mantiene así dentro de la lógica objetivable, nos dirían Contreras y Pérez Lara (2010).

La experiencia educativa se circunscribe a la doble situacionalidad, con énfasis en las propiedades de las situaciones. Desde estas posiciones, en la experiencia educativa no

existe la posibilidad de definir en abstracto los límites de la educación en los sujetos. Siempre se trata de los límites o alcances que posee la acción educativa en situaciones definidas sobre sujetos definidos y no al revés. Esto es, no los límites que presentan *a priori* y en forma abstracta o descontextuada los sujetos con independencia de las propiedades situacionales. Las propiedades situacionales atañen no solo al sujeto sino también a las situaciones o propiedades situacionales²⁴ (Engeström, 1987, 1991; Wertsch, 1993, 1998). Este planteamiento claramente expresado en (Benasayag, 1996; Lewkowitz, 2002). cobra mayor relevancia aún cuando se lo despeja de la idea de estimar y reforzar el contexto de un individuo pre-constituido. Más ponderar las condiciones base de la subjetividad misma como indisociables del lazo social en que se co-construyen.

3.5 Alguna síntesis

En primer lugar, ya en la propuesta de experiencia educativa ampliada, a la que referimos en la presentación de este trabajo para dar cuenta de los enfoques de reconceptualización de la enseñanza y del currículum, encontramos una primera mirada crítica a la escuela moderna. Lo hace Stenhouse, lo hace Jackson y otros teóricos del currículum al referir a los efectos no deseados de la escolaridad.

En segundo lugar, al resituar el problema de la enseñanza y el aprender como experiencia, en el sentido que queremos darle en este trabajo de la mano de los enfoques contextualistas, y con los aportes en el sentido que Contreras & Pérez De

²⁴ Dentro de las perspectivas culturales, se enfatiza el carácter de la acción mediada de las herramientas semióticas como medios específicos de las apropiaciones de tales herramientas por parte de los sujetos, esto es esa misma utilización de herramientas y prácticas en situaciones.

Lara (2010) lo hacen, estamos poniendo el foco en la situación o acontecimiento, las relaciones entre objetos, saberes, sujetos, y contextos y los elementos que habitualmente hacen a la caracterización de los procesos “personales” y resultan un “componente” de la situación, dando lugar a lo singular.

El foco se desplaza, entonces, de la actividad propiamente educativa, para dar lugar a la configuración de la experiencia donde sobre la base de unas intenciones, unos objetos [herramientas, los saberes] y unas mediaciones van dejando espacio a que lo emergente aparezca. La experiencia subjetiva es novedad sin posibilidad de predictibilidad. Entendemos que (Lave & Wenger, 1991) desde su visión de actividad situada, desplazan el foco a la actividad en su conjunto, a la situación, donde el sujeto está implicado. La experiencia de prácticas sociales situadas, nos lleva a ubicar a los sujetos en situación de hacer, de buscar, de indagar, implicados, en esas relaciones de reciprocidad junto a otros, inmersos en lenguajes ligados a la actividad, que solo se comprenden en esa situación y desde su propio uso allí, aparece el sujeto implicado. Se aludía a la necesidad de una motivación por el aprendizaje relacionada con la búsqueda activa y genuina de comprensión, al acceso a fuentes múltiples de información y a formas de interacción también múltiples. En experiencias en dónde la práctica no esté solo en el hacer, sino en el vivir al hacer en sentido de experiencia.

Hay actividad en sentido de anticipación, de organización, de selección de objetos enlazados en experiencias alrededor de esa comunidad y ligados a otras experiencias sociales sucedáneas. La experiencia aparece como la manera singular en que cada sujeto hace única esa situación, esa aproximación y esa resolución siempre sospechosa, desajustada a veces, y provisoria a la vez. Necesitamos tanto de un norte

como de la impredecibilidad de los resultados de la experiencia educativa. Que los resultados de la experiencia educativa no fueran predecibles de antemano configura un requisito deseable de lo emergente subjetivo.

La experiencia, en tanto que actividades auténticas, hace en verdad al carácter incierto de la experiencia y es probablemente una condición necesaria, aunque no suficiente, de una experiencia genuina. Lo que vuelve a una experiencia genuina es la implicación mutua de los participantes y si el resultado de una indagación, de un aprendizaje, de una búsqueda, de un encuentro, produce novedad, la produce para todos los participantes. Se trataría de un cambio de posición de sujetos, de saberes, y de concebir la naturaleza de los resultados. Contreras y Pérez Lara (2010) afirman que

hemos hecho depender “la experiencia del pensamiento” y, sin embargo, ésta es una relación abierta, desajustada. . . El pensamiento ordena, elige muestra aspectos que destaca, a los que atribuye significado. . . pero para poder decirlo en el plano de la experiencia. . . tiene que “inventar”. . . Esto cobra relevancia cuando lo pensamos en términos de los desajustes entre significados compartidos. Desajustes que no serían ruidosos desde Contreras, por el contrario abrirían a la posibilidad de “inventar” (p.37).

El formato escolar habitual abre la sospecha acerca de sus posibilidades de producir experiencias en el sentido aquí desarrollado; en muchos casos, se esfuerza muchas veces por controlar, predecir, a la manera de un experimento que permita replicar, repetir, transferir. Los postulados situacionales sostendrían la necesidad de ofrecer oportunidades a los estudiantes de involucrarse en situaciones de aprendizaje de diseñar e implementar en su hacer una alternativa como forma de reconceptualizar también el propio trabajo de los estudiantes en las escuelas.

3.6 Conclusiones

Retomando a Stenhouse (1987), el currículum marca un norte en la formación, pero es a la vez la posibilidad de promover lo emergente: Como norte, “la educación como modo de inmersión en los sistemas de pensamiento de la cultura supone la puesta en marcha de procesos de comprensión ligados a reflexiones en distintos sentidos y en el sujeto mismo. Se trata de desplegar la capacidad para captar relaciones y juicios y de establecerlos por uno mismo, esa educación de la que habla Stenhouse “solo logra éxito en la medida en que hace impredecibles los resultados conductuales de los alumnos” (p. 24). Esto es lo que vuelve a las experiencias singulares con significación y con sentido para quién participa en ellas. El currículum se expresa en las actividades de enseñanza y aprendizajes y nos preocupan dos cuestiones, en colaboración o como modos de materialización de ello y centradas, dentro de las perspectivas situacionales o contextualizadas. La primera está relacionada con la posibilidad de contextualizar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje acompañando así procesos formativos. En relación con los modos de concebir y promover los aprendizajes en vistas a la construcción de significados conceptos, teorías y modelos, tanto de las disciplinas específicas de la formación disciplinar que componen el currículum de la formación de profesores, como en relación con las disciplinas pedagógicas. Un aspecto de valor y que venimos resaltando en este recorrido se vincula con la necesidad de construir relatos que sitúen esos saberes recuperando la perspectiva histórica de su construcción. Dando cuenta así de los contextos y perspectivas en las que emergieron y se desarrollaron y de las posiciones que asumen dentro del propio campo.

En otra línea y dentro de los problemas de la contextualización, nos interesa ponderar la importancia de la relevancia cultural de los saberes de la transmisión atendiendo a una doble dimensión: relevancia cultural para el sujeto y relevancia didáctica y pedagógica de esa transmisión. Relevancia de las historias de vida de los estudiantes en formación y el tipo de actividades situadas que construimos para ganarle sentido a la experiencia formativa. La primera refiere a la posibilidad de recuperar o dejar lugar para hacer entrar las historias y los contextos de los sujetos de la formación. Esto en tanto que partícipes de la construcción cultural y social de prácticas sociales sucesivas en las que participan y se construyen (Bruner, 1987, 1997) La segunda y más centrada en los modos de concebir la enseñanza y promover aprendizajes, refiere a considerar, el carácter situado de los significados, y a concebir el aprendizaje como proceso situado, tendiendo puentes entre lo que se aprende y el modo en que es aprendido y usado.

En este último sentido en la formación de formadores resaltar los aportes devenidos de la enseñanza auténtica ligada a las actividades auténticas que se denominan *en situación*, los ámbitos donde las experiencias formativas se desarrollan en relación con la formación profesional, práctica o de oficio. Herramientas, lenguajes, culturas situaciones sucedáneas han sido ya planteadas en este trabajo desde los aportes de Brown, Collins & Duguid (1989), Wenger (2001) y Lave & Wenger (1991). Desde esta línea y recuperando los aportes etnográficos del aprendizaje acción resaltamos la posibilidad de tornar la escuela como objeto mismo de reflexión de currículum en tanto que currículum en acción, en tanto que escuela de experiencias. El experimento y la experiencia una oportunidad para la creación de experiencias formativas

ampliadas, significados junto el sentido de la experiencia singular en el volverse profesor.

En la reflexión iniciada por Dewey y ampliada desde los desarrollos de Contreras & Pérez Lara, la enseñanza deseable tendría que tender a posibilitar la vivencia de experiencias formativas es un retorno permanente a la experiencia de los sujetos y que habilita el encuentro, contribuye a la creación de sentidos propios y compartidos. Los procesos de enseñanza se inscriben y se desarrollan en un devenir que tiende a abrir también espacios de comprensión compartida en un sentido más cognitivo. De allí la relevancia del tratamiento de ideas como experiencia, tareas, trabajo, como constitutivas de la práctica pedagógica y traerlas para ponerlas a dialogar con el paradigma situacional contemporáneo. Investigar la enseñanza, investigar la experiencia educativa, en los términos más arriba definidos supone poder captar la doble dimensionalidad de la experiencia, supone abordar la experiencia, como receptibilidad y acción y reflexión, en términos de Dewey. Se trata de la capacidad de articular en una trama de sentido la sucesión de experiencias y actividades que se dan en el tiempo en función de un proceso permanente de retorno del sujeto sobre la experiencia. Así pensar la enseñanza en las instituciones educativas y sus problemas, y sus relaciones con el conocimiento didáctico en la formación supone adentrarse, tal como hemos pretendido mostrar en este recorrido, en ciertas discusiones que articulen discursos y prácticas, pensamiento, situaciones y acciones actores trayectorias y contextos.

CAPÍTULO 4: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

4.1 El caso.

El Instituto Alfredo Palacios es un profesorado de historia social en la Sociedad Luz. Según la documentación disponible, la sociedad luz fue fundada el 29 de abril de 1899 por el Dr. Juan B. Justo y en sus estatutos se proponía:

Difundir en el pueblo las nociones y los métodos de la ciencia”, “Educar sus facultades de expresión hablada escrita y artística”, “Sostener una biblioteca pública, con una sección especializada en cooperativismo y ciencias económicas, sociales y políticas, (disponible en página del instituto)...

Según la leyenda, un siglo más tarde, Alfredo Palacios sigue dando cátedra a unas cuabras de la Boca, en la Sociedad Luz, esa Universidad Popular que tiene un Profesorado de Historia que lleva su nombre. Sin duda, reconstruyen sus herederos, la lucha por la cultura de los pueblos que enarboló Palacios a lo largo de su vida sigue hoy vigente a través de la labor de esa asociación. En efecto, estuvo entre los socios fundadores de la Sociedad Luz, que desde su origen fue un espacio con una biblioteca que aportaría a la formación de cuadros socialistas y a la difusión de la cultura en el barrio, alcanzando los 90 mil volúmenes.

Para el 2005, bajo la presidencia de Miguel Tevelevich, además de actividades culturales, sociales y educativas, la Sociedad Luz aportó a la formación docente con un Profesorado de Historia con orientación Social. Hoy en día se dicta en forma gratuita y

mantiene vivo el legado de Palacios. Dirigido por Nancy Falières, el profesorado entrega título habilitante para el ejercicio docente en nivel medio y superior.

El profesorado, enraizado en el territorio de sus legados, se gesta dentro de los movimientos de organizaciones sociales y culturales de base que buscan insertarse en los sistemas formales de educación, aunque caminando por sus bordes. El Instituto A. Palacios es un profesorado en Historia Social, depende de la Dirección de Educación Privada, es gratuito y desarrolla un proyecto de formación docente dentro del ideario de la educación popular en tanto encuadre teórico-pedagógico.

El caso de estudio busca describir en profundidad cómo el Instituto, que se autodenomina “progresista”, busca interpelar el modelo homogeneizador de la formación docente tradicional; lo hace compartiendo cierto discurso universalizante: acerca de lo que iguala desde las diferencias. El horizonte lo configura lo alternativo en el espacio de público.

Se trata de una comunidad de educadores que se gestan, que se hacen día a día, que alteran los modos convencionales de organización, de intercambios, de participación deliberada en cuanto tiempo y espacio quede disponible para algunos, espacios deshabitados para otros, que acuerdan y que confrontan, que abren puertas a la comunidad y que habilitan posibilidades a estudiantes que trabajan y estudian y sostienen su lugar de estudiantes con esfuerzo, y a trabajadores de la educación que hacen formación. Es en ese hacer y hacerse en lo cotidiano que lo alternativo empieza a vislumbrarse en la búsqueda del Por –venir, del cambio social y educativo: “Algún modo de transitar la formación superior”.

Se trata de un caso que muestra una innovación educativa valiosa para la reconstrucción y análisis, en el que se visualizan problemas, tensiones y logros que atraviesan las dimensiones macro y micro. Las fuentes privilegiadas son principalmente las voces y las experiencias de enseñanza y de aprendizajes de los protagonistas.

4.2 Enfoque metodológico adoptado

El marco teórico adoptado es el enfoque auto-biográfico y narrativo e interpretativo, y se emplea la metodología propia de este enfoque de investigación. La propuesta se basa en una metodología cualitativa, trabajada a partir de un enfoque interpretativo y crítico, considerando la pertinencia de esta perspectiva de investigación en el área de las Ciencias Sociales, en educación y en particular para abordar los estudios acerca de la enseñanza situada en la formación docente. La aplicación de la metodología cualitativa en las investigaciones en educación es especialmente adecuada dado que las escuelas, alumnos y docentes distan de ser homogéneas. El universo organizacional está atravesado por identidades de todo tipo, por lo que es importante, para arribar a algunas regularidades, atender en profundidad la significación que los actores le atribuyen a las cosas. Los estudios educativos plantean dificultad epistemológica debido al carácter irrepetible de muchos fenómenos, lo cual dificulta su replicación.

En esta investigación inscribimos las historias de enseñantes en el marco amplio de las metodologías cualitativas en ciencias sociales y adoptamos particularmente el enfoque autobiográfico-narrativo e interpretativo en educación. (Bolívar & Domingo, 2006).

La investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Aceves, 2001). Justificamos este enfoque dado que entendemos, siguiendo a Bolívar & Domingo (2006), Suárez, (2009, 2011, 2014), Connelly & Clandinnig (2009), y otros, que la investigación biográfico-narrativa altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento, comportando un enfoque propio, con sus propios modos de emplear la metodología cualitativa. Dentro de una metodología de corte "hermenéutico", permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de sus participantes. Se trata de contar las propias vivencias y "leer" (en el sentido de "interpretar") dichas acciones/situaciones a la luz de las historias que los agentes narran. Se trata de una perspectiva de investigación que contempla la subjetividad como condición necesaria dentro del conocimiento social.

El juego de subjetividades que se producen en un relato auto-biográfico, basado en un diálogo consigo mismo y con el oyente en busca de una verdad consensuada, es un proceso dialógico, privilegiado de construcción de comprensión y significado. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria. (Goodson, 1994, p.234).

Se trataría entonces de conocer y reinterpretar junto con otros, relatos autobiográficos definidos estos últimos como localizaciones biográficas de experiencias de vida, la escolaridad, de formación y de profesión para reconstruir de

manera colaborativa, a través de cada historicidad, la composición particular de trayectorias profesionales que expresan, a la vez que ayudan a comprender, saberes y fuentes, modos de pensar e intervenir ante el desafío de afrontar los problemas de enseñanza en contextos de prácticas situadas en la organización. Es desde este lugar que se aboga en este trabajo por el estudio de historias de vida.

Nos interesan, en concordancia con Goodson (2004), las historias de vida de los profesores como estudios narrativos sociológicamente orientados que toman el enfoque biográfico y autobiográfico, particularmente orientado a reconstruir las trayectorias personales y profesionales de los profesores y de otros agentes educativos, en estudios acerca de la enseñanza y particularmente de los problemas de la enseñanza situada en un centro educativo. Así en el estudio de trayectorias profesionales dentro enfoque de investigación basado en “historias de vida nos permite “localizar el propio relato del profesor en el marco de un análisis contextual más amplio” (Goodson 2004, p.299.).

En relatos de experiencia e investigación narrativa (Connelly & Clasndinin, 2009), sostienen que la investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios acerca de la “experiencia educativa” con larga trayectoria intelectual reconocida dentro del campo educativo. Una de las razones principales de abogar por los estudios narrativos en educación, radica en el hecho que “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”. El estudio de la narrativa, por tanto, “es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo”. (p.11). Esta es el argumento principal a partir de la cual se construye la validación de esta opción metodológica. La narrativa así es tanto “el

fenómeno” que se investiga como “el método” de la investigación. (p.12.). En la medida que nuestro estudio de caso, se centra en historias de enseñantes, la tesis sostenida por los autores, y la propuesta acerca de la narrativa como fenómeno y como método, nos colaboran y validan a la vez, la construcción y re-construcción de historias personales y sociales, en las cuales tanto los profesores como los estudiantes, se vuelven contadores de historias a la vez que, se convierten en “personajes” dentro de las historias propias y de otros actores sociales en el campo educativo; reposicionándose así, la voz de los profesores y de los estudiantes. Sus voces en tanto que agentes para el cambio o innovación educativa en la escuela local, pueden eventualmente tornarse en colaboradores de otros posibles movimientos dentro del campo educativo.

En la misma línea de argumentación, algunos autores sostienen que dentro del llamado “giro narrativo”, el hermenéutico o interpretativo en ciencias sociales y, dentro de él, particularmente enfoque biográfico –narrativo, emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de las “gentes” sin voz, de la cotidianeidad, en los procesos de interrelación, identificación, y reconstrucción social y cultural. Esta perspectiva responde a una reacción contra análisis sociales que han marginado y silenciado la subjetividad y el papel de las gentes en la vida social, bajo el supuesto de “la objetividad y la generalizabilidad”. (Polkinghorne, 1998; Ricour, 1995; Clandinin & Connelly, 2000).

En términos de construcción metodológica y planteado de manera genérica, se hará un “retrato cultural” de profesores a través de sus relatos subjetivos, para reflejar sus conflictos, sus valores, sus vivencias y su quehacer cotidiano (Aceves, 2001). Una

variante de esto es usar varios "testimonios cruzados" por informantes claves y "narraciones en paralelo" de los implicados, lo que da al relato una "estructura polifónica" (Lewis, 1961). Sin duda, en ellos, está otro de los pilares básicos en los que se asienta el enfoque usado desde esta perspectiva, de relato polifónico: aplicando e integrando análisis verticales (de casos) y horizontales (de grupo, institución) (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). Esto nos permite reconstruir el proceso de gestación, cambio y desarrollo profesional así como también, ofrecer pistas del desarrollo identitario de profesores y profesoras del instituto formador (Bolívar & Domingo, 2005).

Esta construcción metodológica, recoge las principales dimensiones para emplear las historias de vida en la investigación educativa. En primer lugar, la recolección de datos biográficos, reuniendo –mediante entrevistas auto-biográficas– un conjunto de relatos de vida en que la gente, en una situación de diálogo interactivo, habla del curso de su vida y narra sus experiencias y percepciones del contexto social en que viven. Dado que nuestro caso se centra, la investigación sobre “historia de vida” está interesada en comprenderlos dentro de una base más amplia. En nuestro caso de estudios la metodología se juega, pues, en la transformación de las “life-stories” en “life histories”. Desde esta perspectiva de investigación el lugar del investigador, no se limita al lugar de “escriba”, “que toma nota fiel y exacta de lo que dice el profesor, reduciendo al mínimo sus comentarios” (Goodson, 2003, p.746).

Esta línea de trabajo sostenida por Goodson (2002; 2004.) Postula situar los relatos en las geografías sociales en que están inmersos, a los fines de que los mismos no permanezcan aislados de las condiciones sociales y procesos históricos en que se han

construido. La tarea de esta transformación es hacer visible los modos en que los relatos de vida personales están mediados por imperativos culturales y políticos más amplios. Al respecto, los análisis derivados de la “teoría fundamentada” ofrecen guías para analizar los textos, en particular, los relatos docentes han de ser triangulados con documentos procedentes de diversas fuentes y con otros testimonios (Goodson, 2008). El relato inicial de vida (life story), con el que comienza el proceso, ha de ser convertido en una historia de vida (life history), como tarea propia del investigador. Traemos a conversar estas problemáticas en relación con nuestra construcción metodológica. Comprendemos de igual modo el lugar de lo estructurante de posiciones epistemológicas, personales, sociales y políticas además de las históricas en tanto que los relatos narrativos auto-biográficos, creemos conllevan en su historia algunos datos claves de las coordenadas de tiempos y espacios en las emergieron, en tanto qué espacios de gestación original. Al menos así nos lo muestra nuestra investigación.

Desde una posición similar a la que aquí defendemos, Fernando Hernández (2011) remarca el hecho que, la cuestión metodológica clave en la investigación sobre historias de vida es para qué la hacemos. Nos plantea que su finalidad fundamentalmente radica en conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional. Esta finalidad es compartida en nuestro estudio de caso; en tanto que estudio situado del cambio y de la enseñanza.

Esta conexión es la que hace posible que lo individual se convierta en colectivo, desde una doble dimensión: en relación a la posición que se

construye, y en la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente (Goodson, 2004, p. 20).

Construir un reporte, como texto narrativo, es realizar una interpretación hermenéutica, dónde cada parte adquiere su significado en una doble dimensión, en el sentido subjetivo singular ligado a la historia de cada informante, y a su vez, donde cada parte adquiere su significado en función del todo. De esta manera el informe como totalidad depende, a su vez, del significado de cada parte.

Por su parte el investigador se encuentra situado entre sus experiencias y textos del campo, y en un trabajo de esfuerzo por dar sentido a lo vivido y recogido en dicho trabajo de campo. La selección y composición de episodios, voces, observaciones, y particularmente su ordenación y conjunción crean la historia del caso. En términos de Geertz (1998), requiere:

Un continuo equilibrio dialéctico entre lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global de modo tal que podamos formularlos en una concepción simultánea. . . situar a ambas partes en un contexto en el que se diferencian y se expliquen mutuamente. (Geertz, 1994, p. 84).

Uno de los problemas suscitados claramente en la construcción del informe de investigación en tanto que informe narrativo, lo constituyó, la definición más prominente en términos del “carácter” que queríamos otorgarle al mismo. La bibliografía nos dice que múltiples dimensiones en términos de finalidades relativas a la construcción conjunta de datos relevados del caso están presentes, y de manera simultánea. Lo que hace la necesidad de definiciones en términos de opciones de optabilidad. En este sentido el problema metodológico de la en la investigación

biográfico-narrativa es cómo combinar, de modo productivo, un estilo más analítico-explicativo, con otro más descriptivo en el caso. La discusión acerca de si los informes deben adoptar un formato analítico, donde se desplieguen las relaciones entre las categorías como si fueran variables; o un informe no formalizado, propiamente narrativo en una tarea más cercana a la descripción literario o buenos reportes periodísticos. Bolívar, (2002).

En el marco de estos problemas en nuestro caso hemos optado por construir un marco de inteligibilidad de las narraciones, manteniendo tal y como fueron dichos en los relatos (descripción, con interpretación del narrador), al tiempo de no renunciar a realizar descripciones interpretativas que vayan más allá de los horizontes de los interpretados en relación con alguna opción temática reconocida tal como lo planteáramos en nuestras conclusiones. Procuramos, siguiendo a Geertz (1994),

Reorganizar las categorías las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias (Geertz, 1994, p.22).

No obstante ello, hemos trabajado buscando sostener la re-presentatividad de todas las voces incluidas, claramente, las disonantes, en un marco de cuidado por la pertinencia y la coherencia argumentativa, otorgando credibilidad al relato dentro del contexto y grupo social de referencia. Dada la problemática investigada y la construcción metodológica por la optamos, de relatos narrativos auto-biográficos tomados en unicidad y, relatos horizontales de grupo ligados a la organización y a la

práctica de enseñanza, incrustados en la cultura en la que los relatos emergieron, tal representatividad queda expresada.

Finalmente y siguiendo a Stake (1998), podríamos decir que nuestro caso de estudio combinó objetivos de dos tipos, según su tipificación: intrínseco e instrumental.

El estudio está basado en historias de vida de profesores del centro educativo. Las fuentes privilegiadas en tanto que instrumento de recolección de datos lo constituyen las entrevistas abiertas, las notas de campo, y los registros de observaciones de experiencias colectivas y de aula. Otras fuentes complementarias que se utilizaron en esta investigación son documentos tales como plan de estudio de la carrera, programaciones de clases, y otros escritos como documento del ideario fundacional, nuevas versiones del mismo y ligados a reconstruir la historicidad del proyecto desde su gestación hasta la actualidad.

4.2.1 El trabajo de campo: Diseño del informe de investigación

Dado el carácter exploratorio de este estudio, en una primera etapa, la preocupación se orienta a indagar y otorgar sentidos a través de la construcción de historias de vida personal y profesional de los docentes participantes. Se propone llevar a cabo un estudio de carácter narrativo –interpretativo de corte crítico, que combina diferentes estrategias o dispositivos de relevamiento y análisis de la información. El investigador forma parte del fenómeno social que investiga por lo que se establece una relación peculiar entre investigador y objeto investigado.

El dato es concebido como una construcción del investigador en colaboración con los docentes participantes y otros agentes involucrados producto de un proceso

interpretativo y creativo. El estudio adopta una perspectiva hermenéutica de análisis que pueda capturar explicaciones acerca de por qué suceden esos fenómenos dentro de los contextos en los que los mismos se inscriben. El investigador toma centralidad en el análisis de los datos, a partir de un procedimiento que descansa en el análisis del contenido y en el método comparativo constante y validado por los participantes.

La complejidad del fenómeno en estudio, lleva a focalizar el análisis en un conjunto específico de aspectos claramente reconocibles: la propuesta formativa, saberes y dispositivos propuestos, abordados desde la perspectiva de los profesores en un intento por comprender las características y los sentidos que las mismas poseen para ellos.

El estudio comprende tanto el análisis de documentos (propuestas de cátedra y plan de estudio de la carrera) como de la perspectiva de los profesores, a través de entrevistas en profundidad, y observaciones de desarrollos de clases (segmentos), ya que el sentido que estas propuestas tienen, no puede inferirse solamente a partir de lo efectivamente escriturado/narrado.

Se propone el empleo de una metodología inductiva dónde a partir de las observaciones de casos a través de entrevistas a profesores y otros actores de la institución, se enuncian conceptos, ideas, hipótesis en colaboración que van guiando la posterior búsqueda de información.

A partir de las necesidades surgidas de la recopilación y análisis de la información que se va recogiendo, se realizan nuevas visitas al campo para buscar más información, en función de las preguntas que se abran e inconsistencias, si las hubiere, al sistematizar los datos.

En primer lugar, se buscará una familiarización con los datos, que consistirá en conversaciones sostenidas entre los participantes, se procederá luego a instancias de lectura y relectura del material recogido en el campo: documentos, entrevistas, registros. Se contemplarán procesos de cruce de fuentes primarias de distintos actores participantes.

Procediendo de esta manera, se buscará llegar a una segunda etapa que se podría llamar de rotulación o categorización del material. Para reconocer categorías comunes, desechar otras, o identificar su especificidad. Siguiendo este procedimiento se organizará la información, construyendo cuadros y tablas que permiten presentar los datos de manera sintética.

Durante esta etapa se trabajará mediante el proceso comparativo constante que consiste en reunir datos hasta que no se encuentra nada nuevo -saturación teórica- dando lugar a un juego entre las categorías halladas y la profundización teórica de las mismas apelando a la literatura desarrollada sobre los temas en cuestión.

Se mira al relato como un modo de articular la experiencia de campo y el trabajo analítico. En este relato se aprecia cómo el trabajo de campo y el trabajo analítico constituyen partes indisolubles de un mismo proceso. Lo distintivo del mismo es preservar lo observado y simultáneamente volverlo objeto de estudio y problematización entre los investigadores participantes.

4.2.2 Búsqueda de casos de estudio

Se tomarán como muestra para su estudio, distintos actores educativos, directivos, profesores, alumnos, del Instituto de formación docente en Historia Social, Alfredo Palacios.

Otros instrumentos de recolección de información serán:

- entrevistas en profundidad a los profesores de distintas cátedras correspondientes a distintos campos de la formación.
- entrevistas en profundidad a directivos.
- Algunas entrevistas más orientadas que permitan capturar información no disponible en otros instrumentos.
- Observaciones de desarrollos de clases a los mismos profesores entrevistados, (segmentos) y /o de instancias de evaluación si las hubiere.
- encuestas a estudiantes ingresantes.

Considerando los interrogantes y metodología planteados parece necesario analizar tanto las propuestas presentes en los programas de cada cátedra y el plan de estudios vigente así como el acceso a otras fuentes administrativas de información.

A continuación exponemos algunas notas del diseño del informe de este estudio de caso: El caso estudia los problemas de la enseñanza situada- otra versión didáctica desde una perspectiva contextualizadora y crítica en el campo. Para ello, hace foco en el estudio de “las experiencias formativas ampliadas “en la vida y en la escuela del profesorado. Interesa comprender quiénes son ellos, porqué trabajan allí, y cuáles son las modalidades de trabajo docente que hacen al cambio social y educativo en la

formación superior. Entendemos este estudio nos colabora en comprender las condiciones institucionales y didácticas favorables para la innovación educativa. Interesa comprender quiénes son ellos, porqué trabajan allí, y las modalidades de trabajo docente que hacen al cambio social y educativo en la formación superior.

Se trata de un caso que muestra una innovación educativa valiosa para la reconstrucción y análisis, en el que se visualizan problemas, tensiones, vacancias, logros en las dimensiones macro y micro. Las fuentes privilegiadas son principalmente las voces y las experiencias de enseñanza y de aprendizajes de los protagonistas.

¿Con qué problemas se encontraba una escuela, una escuela oficial, que se proponía innovar, alterar, modificar los modos tradicionales de formación docente en el nivel medio y superior? ¿Qué es lo alternativo? ¿Cómo re significan lo alternativo los distintos actores de la comunidad? ¿Qué nos dicen sus historias de vida en relación con esos modos singulares de re-significación de lo alternativo? ¿Cómo se construye lo común en el marco de esta polifonía de voces? ¿Cómo se construye la formación de futuros profesores en ese juego de tensiones y oposiciones? ¿Cómo transcurre el currículum en el aula: la vida en las aulas del Palacios? ¿Cuáles las experiencias formativas de la escolaridad?

En este apartado comentaré brevemente cómo fui construyendo el informe de investigación y su relación con el trabajo de campo: Las primeras entrevistas a distintos informantes claves iniciaron por septiembre del 2013; los datos recogidos en estas entrevistas más mis propias hipótesis de sentido con las que me acerqué a la institución, prontamente me permitieron abrir una hipótesis inicial y provisoria que funcionó como un analizador de posteriores elecciones de informantes y tiempos y

espacios de observación en la comunidad. Estuve en la escuela por más de un año, con períodos interrumpidos por el receso escolar, de 2013 a 2014. Trabajé con 4 informantes claves en entrevistas y observaciones de clases de manera simultánea. Durante el segundo cuatrimestre 2013 permanecí realizando registros de observación de clases a una de dos profesoras a cargo de materias del campo de la formación de la práctica y general. También asistí y permanecí por períodos menores de tiempo en distintos espacios de aula. Asistí y registré también diferentes espacios formativos ampliados de comunidad de participación colectiva, y a encuentros multigrados. (Jornada de Investigación educativa popular en Historia noviembre 2013; Asamblea con participación completa de la comunidad diciembre 2013; y espacios participativos ampliados a la comunidad de formación. Finalmente en el período marzo-junio 2014 el retomamos trabajo de entrevistas con los informantes claves a la vez que permanecí haciendo observaciones de clase en didáctica de de la historia nivel medio y superior 1 cuatrimestre 2014). Síntesis de registros: 4 entrevistas a cada uno de los informantes claves más dos cuatrimestres de observación de aula en los períodos señalados.

El informe de investigación fue estructurado del siguiente modo: Trabajé con cada informante clave en la reconstrucción oral de historia de vida y cada una de estas entrevistas, fue analizada como descripción densa de cada caso con identidad propia. (Análisis vertical o diacrónico); A partir de una primera reconstrucción analítica de los datos, avancé hacia la construcción de una hipótesis provisorio, que fue tomada como analizador de las segundas tomas de entrevistas, espacios registrados de comunidad y de aula. En una segunda etapa entonces y considerando esta hipótesis en tanto que analizador a partir del cual aparecían algunas dimensiones recurrentes entre grupos y agentes de la comunidad así como grupos y estilos personales de enseñanza, me

propuse reconstruir un análisis desde una perspectiva transversal u horizontal sincrónica y diacrónica según tiempos de secuencia de la investigación. La complejización del análisis transversal, me condujo a resituarme así en el aula y tomar la voz y la observación de otros espacios y agentes que se incorporaron a la muestra.

4.2.3 Hipótesis

Transcurrida ya toda la primera etapa de inmersión exploratoria en la institución: Al momento se habían realizado entrevistas a Patricia (profesora de prácticas 1), Nancy (rectora y profesora de pedagogía), Gabriel (Director de estudios, y profesor de historia de la educación (Sociólogo y uno de los docentes fundadores), María Rosa (profesora de didáctica de nivel medio y superior, en tercer y cuarto año respectivamente). Tomando como fuente central las historias de vida de los profesores entrevistados, podemos decir que al momento, la reconstrucción de relatos orales permitiría acercarnos a la siguiente hipótesis.

Desde una perspectiva teórica, consideramos la innovación en su doble dimensionalidad técnica y política. Partiendo de la idea de base que no puede pensarse el cambio educativo, prestando atención tan solo a la dimensión del cambio pedagógico y curricular, sino es inscripto dentro de la organización social, cultural y laboral, dónde la innovación educativa se materializa.

Interesa comprender por qué están /trabajan allí, y las potencialidades que identifican en ese proyecto innovador, también los modos particulares de definir y accionar lo alternativo tanto desde los modos de desplegar su inserción y participación y compromiso en la construcción de la organización en la que se materializa lo

alternativo, y también desde las propias prácticas de enseñanza. ¿Qué es lo que diferencia una innovación educativa alternativa en la formación de profesores que se proponen instalar y calar hondo no solo en el plano educativo sino también en el cambio social. (Primera etapa- Fase de la investigación).

Hipótesis como analizador. Haciendo foco en la dimensión organizacional, podríamos hablar en el caso de estudio, de Dos lógicas sincrónicas (dos etapas), Una primera y relativa a un grupo de docentes fundacional, Organización 1; que se organiza tomando como formato de organización una cooperativa de docentes, dentro de la Asociación Luz, asociación que vehiculiza en una primera etapa dicho proyecto con un ideario fuertemente definido y que se lo podría nombrar como un proyecto que busca formar cuerpos dirigentes socialistas. Innovación que se gesta, de abajo hacia arriba.

Una segunda etapa más relativa a la situación actual, vemos un plantel de directivos, profesores y estudiantes, que van consolidando un proyecto institucional que se inserta, negocia y tracciona a la institución de base: organización 2. Es en esta etapa que podemos hablar de “Dos lógicas en intersección”, que operan de manera sincrónica, y en dónde la primera se convierte ahora operando una tracción de arriba hacia abajo. Hablamos así de dos lógicas en Intersección cómo modos constitutivos de esta organización que busca hacerse alternativa contemplando distintos momentos en su historicidad y procurando y consolidando su oficialidad dentro del conjunto del sistema de instituciones formadoras de profesores.

Nos interesa mirar en una segunda etapa de esta investigación, y apelando sí a otras fuentes que acompañan, amplían, colaboran en la reconstrucción de la experiencia colectiva de la comunidad educativa, el estudio de la dimensión pedagógica y los

modos en que las prácticas pedagógicas tienen lugar ahora en relatos transversales u horizontales, dimensión sincrónica de la investigación y cruzando posiciones en la organización y prácticas de enseñanza de dos informantes y orientados por las preguntas de la investigación. Segunda fase de la investigación.

Aquí hablamos de la convivencia de los herederos y los nuevos profesores que van insertándose paulatinamente a la institución educativa. Aquí se mezclan, los docentes fundadores y los ingresantes, sus idearios y sus experiencias.

CAPÍTULO 5: LA DOBLE SITUACIONALIDAD: VOCES Y EXPERIENCIAS DE EDUCADORES Y ESTUDIANTES

5.1 Los profesores y sus historias de vida. Poner lo biográfico en el contexto social.

Este escrito va enlazando experiencias, memoria, y reflexión retomando algunas veces mi voz y las voces de los participantes en la construcción de una hipótesis inicial y provisoria, a través de un proceso de problematización de las formas que adopta el cambio educativo en la formación docente. Esta problematización incorpora la teoría disponible que informa y que otorga legitimidad a dicho proceso reflexivo, posibilitando el enlace de distintos tipos de registros en clave situacional. Se presume la posibilidad de retroalimentar, a su vez, a los estudios didácticos relativos a la formación y a la profesión docente.

Desde el punto de vista de los participantes es, en este transcurrir del relato, que las narrativas autobiográficas se vuelven formas de decirse y hacerse que movilizan hacia una toma de conciencia de sí; al tiempo que se tornan potentes al hacer emerger dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de los participantes. El narrar me involucra y me toma en mi historia y en la de otros; me invita a analizar el entrecruzamiento de posicionamientos personales, epistemológicos, pedagógicos y políticos de los participantes, a detenerme en los tiempos de encuentros y desencuentros entre educadores, estudiantes, directivos, a la vez que buscar y encontrar unos otros modos de organización y participación social que tensionan y traccionan entre lo instituido y lo instituyente en políticas de formación en la educación superior.

En tanto que esta es una investigación basada en historias de vidas relativa al campo educativo y con centralidad en *la persona* de los profesores, la pregunta que me hago es: ¿Qué conocimiento es posible generar a partir de las narrativas (auto) biográficas y, cuál es la relevancia de ese conocimiento para comprender los procesos de cambio o innovación; los modos de su constitución, los problemas que se reconocen traídos desde las voces de sus protagonistas, e incluso su potencial aporte para el propio proceso formativo de la profesión docente?

Tomando la línea de pensamiento de Souza (2013), las respuestas podrían hallarse en las variadas fuentes que informan la constitución de los saberes y aprendizajes experienciales de los docentes implicados e incrustados en la práctica profesional. Entendemos que estos saberes elaborados e implicados con la vida y con la escuela constituyen la base sobre la cual *las narrativas* de las trayectorias de escolarización, formación y práctica profesional se asientan. Desde esta perspectiva los estudios centrados en la historias de vida de los profesores del centro, se vuelven interesantes como “instrumento de investigación y como instrumento de formación” (p.403), al relocalar las dimensiones personales del proceso de formación, en las investigaciones educativas.

Asimismo en nuestro caso particular y tal como hemos planteando en la introducción de este trabajo, los estudios sobre las historias de vida desde las narrativas de trayectorias de vida –formación- acción, en la doble situacionalidad de itinerarios situados, singulares y colectivos, nos permiten comprender -desde la perspectiva de los educadores- algunas tensiones resultantes de la confrontación entre los saberes diversificados de los diferentes grupos sociales presentes en la escuela como expresión

de posiciones relativas dentro de la micro-política institucional y los saberes sistematizados constantes que la escuela se propone transmitir como organización colectiva, social y política en tanto que institución de formación superior que busca el cambio social y educativo.

A. Organización

A.1 Organización, ideario y cambio educativo

Los estudios centrados en las historias de vida que toman como objeto de indagación la innovación o el cambio educativo sugieren ubicar la narración en el contexto social de la acción (Goodson, 2004). Este es el propósito de este apartado. Mirar el cambio educativo desde los modos en que una institución se gesta y se desarrolla y va definiendo qué es formar. Las historias sociales del cambio fuerzan a no pensarlo al margen de las vidas profesionales del profesorado. Desde el punto de vista educativo y en términos de Stenhouse (1987), sería situar el estudio en la relación entre intenciones, posibilidades, condiciones y realidad entre sujetos singulares y colectivos en el marco de un proyecto educativo formativo socialista y localizado en el Palacios.

Ahora bien, ¿cómo se hace una innovación que va de abajo hacia arriba en tanto que proyecto formador alternativo?, ¿cómo se gesta y se gestan los profesores y otros miembros de la comunidad educativa en su intención de volverse progresivamente “institución oficial” dentro del sistema formador?, ¿qué problemas encuentra en su devenir escuela privada, con reconocimiento oficial, que se propone innovar, alterar, modificar los modos tradicionales de formación docente en el nivel medio y superior?

¿Qué es lo alternativo?, ¿cómo son nombrados y vividos estos procesos de construcción desde sus protagonistas?, ¿qué posiciones podrían identificarse en los relatos de los distintos agentes de cambio?, ¿qué lugar toman las trayectorias en esas posiciones?, ¿cómo se materializan esas posiciones en sus lugares de trabajo?, ¿cómo se construye la formación de futuros profesores en ese juego de tensiones y oposiciones?, ¿cómo transcurre el currículum en el aula? ¿Cuáles son las experiencias formativas de la escolaridad?, ¿qué nos dicen sus historias de vida?

Respecto del cambio educativo nos dice Ezpeleta (2004): “durante décadas los estudiosos del cambio educativo han coincidido en señalar que la innovación en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas” (p.404). Este es el tipo de innovación de nuestro caso de estudio particular y, con alcances también locales en el sentido de su contribución al tema de la investigación sobre el cambio educativo. En este apartado, podemos reconocer desde las voces de sus protagonistas la particular confluencia de las razones que la motivaron, su consolidación y el devenir de su desarrollo, algunos trazos, desde su gestación hasta la actualidad.

De manera contraria, la bibliografía sobre la temática, nos corrobora que los cambios educativos cuando son instalados en el sentido inverso -esto es, cuando el cambio es inducido desde el centro a la periferia con la intención de afectar al conjunto de un nivel-, “lo que se encuentra consistentemente es la tendencia a resistirlo por parte de los actores y de las estructuras locales” (Ezpeleta, 2004, p.404). En igual sentido, algunos hallazgos provenientes de investigaciones de corte histórico sobre la temática, parecen confirmar la tendencia. Aluden a la escasa o fragmentada repercusión que los

mismos han promovido en los planteles docentes respecto de sus intenciones originarias. Según Ezpeleta (2004), muchos han trabajado en lo que han denominado “el fracaso de las reformas” (p.404) y entre ellos cita a Archer (1986), Hunter (1999) y Goodson (1998).

En nuestro trabajo no perseguimos la ambición de abordar el estudio de la innovación desde una perspectiva histórica más nos planteamos, nutridos de las fuentes centradas en las historias de vida de algunos agentes, recuperar algunos trazos de esa historia, localizar algunos vestigios de procesos acontecidos en otros tiempos y que nos ayuden a comprender algunas voces, situaciones y sentidos con relevancia actual desde la comprensión de sus protagonistas.

Algunos estudios por su parte iniciaron investigaciones centradas en las implementaciones de las reformas, lo cual trajo interesantes aportes para el análisis de estos procesos. Entre estos se pueden destacar, siguiendo la bibliografía, el carácter procesual de los intentos renovadores y la propia “indeterminación” de tales procesos explicada por el insoslayable carácter contextual de los mismos. La tensión entre la relación normativa del cambio y su pretendida ejecución por parte de los agentes señalan, en cambio, las múltiples y cambiantes “condiciones de producción y significación involucradas en el desarrollo de las propuestas” (Ezpeleta, 2004, p.405).

El trabajo de Ezpeleta (2004) comparte las preocupaciones de los estudios que hacen foco en los procesos de implementación, más que en los de implantación y desde políticas receptivas a estas problemáticas. Así, la autora se preocupa por el estudio de: “las tensiones, contradicciones y vacíos de índole normativa, administrativa y organizacional” orientada por los aportes de los estudios sobre implementación, a

centrar su análisis en el contexto institucional de las escuelas sobre las cuales se despliega la reforma. Sostiene la importancia de visibilizar “los erráticos caminos del cambio políticamente inducido, y fortalecer sus aportes centrados en su preocupación por las condiciones de posibilidad que ofrecen las estructuras escolares para dar cauce a las propuestas innovadoras y alentar su apropiación por los planteles” (p.405). Para ello, hace foco en ciertos rasgos de la escuela y sus agentes al señalar la importancia de algunos temas que requieren ser integrados como propios, en los procesos que desencadenan las innovaciones, en lugar de ser tratados como “aisladas situaciones externas que interfieren en su programa”(p.406).

Así, advierte que las condiciones técnico-pedagógicas constitutivas de las innovaciones requieren de un tratamiento contextualizado que pueda abordar en sentido problemático las condiciones necesarias para propiciar su integración en las escuelas. Nos plantea así que el carácter político de las innovaciones se halla presente tanto en las propuestas en el sentido “pedagógico” que las motivan, como en la consideración del tipo de estructuras que su realización compromete. Refiere específicamente a “las formas de la administración que sustenta la gestión de las escuelas, así como el gobierno y organización de éstas, que forman parte de su cultura, sus prácticas y su hacerse cotidiano”. (p.406)

En otros términos, esto implica situar al carácter técnico –pedagógico de las innovaciones así como el carácter dinámico de los procesos de transformación que se despliegan cuando las mismas son puestas en circulación entre los agentes que las interpretan materializando su proyección práctica en el contexto específico de su trabajo. Por ende, “es en la estimación de factibilidad desde las perspectivas de sus

agentes que las innovaciones pueden asumir compromiso y credibilidad de las convocatorias que reciben” (p.408). En este sentido, la autora advierte acerca de la necesaria contemplación e intervención por parte de las políticas públicas o de los organismos reformadores, de moverse del discurso “universalizante” tradicionalmente asumido, que dejan al margen las condiciones históricas de los respectivos sistemas educativos y sus diferencias a la hora de ser transitadas por sus agentes en sus condiciones organizacionales y materiales reales. Estas condiciones y sus diferencias se evidencian según la autora en:

Las definiciones y prácticas curriculares, en la cantidad de horas –año de trabajo escolar, en la dedicación retribuida a los maestros, en las características de su contratación laboral, en sus culturas profesionales, en la organización académica, en la distribución interna de funciones y responsabilidades, en las tradiciones de participación asumidas, entre otras (p.409).

Podemos sostener, entonces, que la innovación educativa requiere ser considerada tanto desde su perspectiva técnica como política. La primera alude a la dimensión del cambio pedagógico y curricular del cual parte la innovación. La segunda supone la consideración de atender de manera conjunta las posibilidades y características particulares de dicho proyecto, dentro de la organización social, cultural y laboral dónde la innovación educativa se materializa.

Estas últimas reflexiones nos ayudan a justificar el carácter situado del estudio de esta investigación, así como la doble situacionalidad de voces y experiencias desde una doble fuente de información: las historias de vida en tanto que fuentes narrativas y la observación comentada e interpretada en la relación de los participantes en la investigación. Sin embargo, nuestro caso se configura en sus momentos de gestación

en el sentido inverso del que provienen estas miradas críticas a las innovaciones. Referimos a una innovación que se gesta de la periferia al centro. No obstante ello, en el despliegue histórico de su desarrollo, podemos encontrar buena parte de estas problemáticas reconocidas en el cambio educativo en nuestro caso, particularmente en la presencia de sus dimensiones escolares en tanto que tradiciones constitutivas de la lógica escolar. Desde las voces de nuestros informantes claves estas dimensiones constitutivas de la lógica del sistema formador universal operan desde sus inicios haciendo “ruidos” y se intensifican en los tiempos en que nuestro instituto va gradualmente insertándose dentro de la oferta oficial de formación docente.

En este devenir de la institución, las tensiones y tracciones entre la organización / las organizaciones y su ideario formador fundacional encuentra, desde las voces de sus herederos, fuertes condicionantes de materialización actual del proyecto ligado a esas dimensiones estructurantes del sistema antes mencionadas; siendo los mismos agentes y las organizaciones asociadas que colaboran con el proyecto. Nos referimos aquí a los socios de la Sociedad Luz, los responsables de reconstruir esas lógicas para propiciar y encauzar su proyecto guardando coherencia con los idearios de base en una permanente reconstrucción en el pensar y hacerse como comunidad que busca el cambio educativo. Aún así, puede interpretarse que es dentro de la riqueza de la diversidad de voces y perspectivas -tanto en lo referente a la dimensión técnico-pedagógica y curricular como a la organización social, cultural y laboral- donde la innovación acontece y les acontece en comunidad.

Mi voz,” casi sin darme cuenta empecé a interrogarme acerca de los modos que adoptan los cambios educativos. Leía y leía y volvía a los testimonios. Confieso que lo

primero que suponía era pensar en conflictos, obstáculos que venían de afuera. Se trataba de un proyecto que se había gestado desde las bases. Pensar en el cambio educativo que no venía de arriba hacia abajo, me llevaba a considerar los posibles problemas que surgirían en el proceso de tener que ir gradualmente instalándose y legitimando dentro del sistema formal” (nota de campo de agosto del 2013).

“Sin embargo, más tarde me fui acercando a la idea que los asuntos del cambio educativo o de la innovación estaban en relación con los modos organizacionales, los modos de concebir las relaciones y las condiciones laborales inherentes al socialismo mismo, en tanto que ideario de base del proyecto educador” (nota de campo marzo 2014).

En este caso de estudio, los modos de las relaciones laborales que venían a configurarse al constituirse como institución oficial, no estatal, no encuadraban dentro del ideario socialista del proyecto. Este parece constituir el eje central a partir del cual reconocer los problemas de la micro política institucional y a su vez, sus expresiones formativas en tanto que relaciones poder/saber en la escuela. Los problemas de la voz de uno de sus protagonistas:

Los estudios centrados en las historias de vida parecen pertinentes para el trabajo con casos ligados en las innovaciones y las reformas, al menos así nos lo confirma la bibliografía revisada. En el caso de estudio en cuestión, las historias de vida y de formación de sus protagonistas nos colaboran en la reconstrucción de trayectorias de vida, de formación y de práctica profesional; nos habilitan a comprender y a explicar las posiciones en tanto que itinerarios situados en el instituto formador. Nos ofrecen algunas pistas para entender modos singulares de ubicarse en la organización en

relación con sus modos de interpretar el ideario institucional, la composición social del profesorado en ciclos diferenciados en la historia institucional, y los modos de atender a los problemas de la formación. Los itinerarios, en tanto que posiciones sociales que se ocupan, van expresándose en adhesión con grupos sociales diferenciados dentro de la institución y en el marco de cierta filiación con el proyecto institucional. Puede apreciarse que estos grupos, más allá de sus divergencias, van delineando el espacio de “lo común” que los reúne en el trabajo desde alguna posición particular en el campo social.

Así es que tomando como fuente central las historias de vida de los profesores entrevistados, podemos decir que al momento de septiembre del 2013, desde la reconstrucción de relatos orales nos fuimos acercando a la siguiente hipótesis: haciendo foco en la dimensión organizacional y desde una perspectiva histórica podríamos reconocer en el caso de estudio, de dos etapas, dos lógicas organizacionales que operan de manera sincrónica.

La primera lógica es relativa a un grupo de docentes fundacionales y se organiza tomando como formato de organización social y laboral una cooperativa de docentes, dentro de la Sociedad Luz. Esta última vehiculiza, en una primera etapa, dicho proyecto con un ideario fuertemente definido y que se lo podría nombrar como un proyecto que busca formar cuadros docentes socialistas. Movimiento éste que promueve la Innovación que se gesta, de abajo hacia arriba dentro del encuadre pedagógico de la educación popular.

La segunda etapa, más relativa a la situación actual (2009-2013), toma como hito al reconocimiento oficial concedido con anterioridad, aunque se formaliza a partir del

2007 en los encuadres y subsidios de la dirección de escuelas privadas de la cual depende la institución. Es en esta segunda etapa que vemos un plantel de directivos, profesores y estudiantes que van consolidando un proyecto institucional que se inserta, negocia y tracciona hacia el afuera y el adentro. Hacia el afuera con las regulaciones y encuadres propios del volverse oficial y gratuita para sus estudiantes, con subvención privada para los trabajadores y hacia el adentro con la organización de base constituida por sus fundadores, ahora herederos.

Así hablamos de dos organizaciones, dos lógicas que operan de manera sincrónica y en la etapa más actual y referida a los tiempos de nuestra investigación, podríamos referirnos a esto como: dos lógicas “en intersección”, que operan de manera sincrónica, donde la primera se convierte ahora operando una tracción de arriba hacia abajo respecto de la segunda.

Estas dos lógicas en Intersección son modos constitutivos de esta organización que busca hacerse alternativa contemplando distintos momentos en su historicidad, procurando y consolidando su oficialidad dentro del conjunto del sistema de instituciones formadoras de profesores.

A continuación se presenta, en la voz de Gabriel –uno de los profesores de la época fundacional de la institución y actual director de estudios- información sobre la historia y la gestación de estas dos etapas, dos organizaciones, es decir, el ideario fundacional de la institución

“digamos, el profesorado un poco para situar en contexto, es hijo directo de la crisis del 2001, de ese contexto socio histórico.... Se lo pensó en función de la potencialidad que tenía frente al descreimiento generalizado de las prácticas políticas tradicionales,

nosotros como docentes, pero además los no docentes que nos convocaron también lo pensaron en ese sentido . . . la educación, como una herramienta de transformación y de cambio social y estructural, no simplemente de cambio social como una cuestión genérica, sino de generar cambios de estructuras . . . Y la organización que tenía que haber tomado y continuado, era la organización cooperativa...Era una cuestión de horizontalidad, de participación, de compromiso con las transformaciones sociales, era todo eso". (Entrevista 7 a Gabriel)

"Dentro de la organización cooperativa en su primera etapa el primer rector fue Mariano Bonialian, de la carrera de historia de la UBA, y el mentor ideológico del profesorado fue el escribano Gregorio Hairabedian... Contábamos con los aportes, de algunas personalidades del socialismo también, Hairabedian mismo. Es que nacen en conjunto y hay un compañero en común que es Hairabedian . . . Paralelamente era el escribano de la Asociación Madres de Plaza de Mayo, y formó parte del proceso de discusión de la Universidad Popular. Son dos instituciones, de alguna manera, hermanas o hermanadas que siguieron derroteros diferentes. Nosotros desde un primer momento inscriptos en la educación oficial, ellos inicialmente con esta concepción más de universidad popular y un poco no desdeñando, pero no atendiendo tanto a la cuestión de la formalidad" (Entrevista 7 a Gabriel)

"Era un trabajo más de militancia, así fue la matrícula de esos primeros años... La cuestión de las cátedras libres, con la presencia de catedráticos y gremialistas que tomaban su lugar en las noches de los miércoles sin tomar o restar espacio a las materias del profesorado". (Entrevista 7 a Gabriel)

Acerca de los grupos y la composición que va tomando la institución nos van contando sus protagonistas: los fundadores, militantes socialistas y académicos del campo de lo social, historiadores, sociólogos, historiadores, y pedagogos, antropólogos investigadores y profesores.

“cuando se crea el profesorado, no había la idea originaria de constituir una estructuración acorde a las demandas del sistema educativo formal. Independientemente de que para qué fuese habilitado como tal hubiera que constituir un organigrama que respondiera a. . . la idea no era constituirlo de hecho para que funcione en esa forma, sino constituir efectivamente una cooperativa de trabajo”.

(Entrevista 7 a Gabriel)

“algunos compañeros de los siete iniciales del primer cuatrimestre siguieron, vinieron otros docentes nuevos, ya el segundo cuatrimestre se trabajó sin cobrar.... Empezó a ser un factor distorsivo.... Y además, más allá de lo económico que en parte tuvo su peso”. (Entrevista 7 a Gabriel)

“ la idea de los compañeros era que nosotros sí lo hiciéramos . . . Formar docentes con esta perspectiva, que lo hacía la Iglesia Católica y lo hace el liberalismo a través de sus distintas instituciones empresariales, que lo hacen las distintas corrientes políticas en tanto manejan el estado, pero que la izquierda, la corriente de pensamiento socialista . . . Una sociedad sin explotadores, sin explotados, colectivización de los medios de producción, distribución. . . una definición genérica que en principio todos aceptarían, como proyecto de militancia” (Entrevista 7 a Gabriel)

Una charla más que informal con un referente clave, barrió provisionalmente de un plumazo esa idea con la que iba.

“Los problemas los tenemos adentro, entre nosotros, contrariamente a lo que uno podría pensar; no es desde los organismos centrales que nos surgen los problemas; los problemas están aquí adentro entre nosotros....- Dijo el director de estudios”.

(Entrevista 7 a Gabriel)

La preocupación de la formación docente pareciera quedar delegada al cuerpo más pedagógico, organización dos, así como la inserción dentro del sistema oficial y requerimientos del sistema formal, (privada), y en disonancia dentro de un cuerpo de militantes socialistas una organización plasmada de tipo de relaciones laborales que su inserción define. Hay mucho para decir acerca de lo que Gabriel llama distorsión por entrar en la lógica de las relaciones laborales y las repercusiones que ello tiene en términos de desviación respecto del proyecto original, y los recambios de profesores y sus migraciones y nuevos ingresantes, que llevan como a otra composición y pérdida del proyecto también pedagógico y político en términos de participación y compromiso.

“Era también una cuestión de horizontalidad, de participación, de compromiso con las transformaciones sociales”. -Reitera una y otra vez Gabriel. (Entrevista 7 a Gabriel)

“como institución nunca fuimos una institución estatal, sí reconocida por el Estado para otorgar título habilitante.... algunos compañeros de los siete iniciales del primer cuatrimestre siguieron, vinieron otros docentes nuevos, ya el segundo cuatrimestre se trabajó sin cobrar.... Empezó a ser un factor distorsivo.... Y además, más allá de lo económico que en parte tuvo su peso”. (Entrevista 7 a Gabriel)

Y mientras tanto Gabriel es el que camina las calles, camina el barrio, las calles del barrio todos los miércoles del año; Jorge lo acompaña, Jorge es coordinador del eje de

Investigación histórica en el currículum de la formación. Se distingue y lo distingue su decir claro, llano, su valor militante y su fuerte formación académica y profesional en el campo de la historia social. Él, representa junto a otros docentes fundadores ahora herederos, el conjunto de propósitos que al momento epocal de la fundación de la institución se debatía entre los formadores que se juntaron porque querían hacer otra escuela, otro instituto, iniciar las huellas del cambio educativo, social, y político, dentro y fuera de la escuela. Es el alma fuerte de la institución es el referente de aquel ideario fundador por el que lucha y luchan sus seguidores, sus compañeros y los estudiantes casi profesores del Palacios.

La heterogeneidad en la composición social de los educadores hace emerger las disonancias respecto de perspectivas, ideológicas y educativas e instalan focos de preocupación diferenciados al pensar en los problemas que debían atenderse en la formación.

“también los roces propios de gente que en definitiva no era tan... No es que los que veníamos aquí veníamos militando hacía 10, 15 o 20 años juntos empezaron a venir nuevos que no tenían que ver con los originales y que, por otra parte, venían, les interesaba el proyecto y se fueron sumando nosotros dependíamos de privada, lo que es otra deformación del proyecto, porque yo creo que si hay algo que nosotros no tenemos nada que ver con la educación privada”. (Nota de campo, charla informal con Jorge)

“Yo no creo que tengamos que discutir con privada, ni en lo educativo ni en lo político, Son los costos de estar inscriptos en la enseñanza oficial. Y por eso yo te decía el otro

día que las tensiones más importantes no fueron por ese lado, las tensiones surgieron internamente porque (2004-2005)". (Entrevista 7 a Gabriel)

Patricia ingresa por el 2005 al Palacios, y acerca de cómo se fue consolidando la institución en sentido pedagógico y laboral nos rememora la entrevistada:

"El Palacios es un lugar muy especial. . . Particular también por su origen, pelearon mucho en el año 2003 para abrirlo, para sostenerlo, tienen todo un proyecto político, ideológico, y los docentes históricos han puesto el corazón, el pecho, para sostenerlo . . . Yo entré en el año 2005 al profesorado, en el 2003 se había abierto, estuvimos casi dos años trabajando ad honorem, hasta que salió el subsidio . . . Uno de los lemas del profesorado es que los alumnos deben estudiar por derecho gratis y los docentes deben cobrar por su trabajo, así que es privado pero es gratuito para los estudiantes"

(Entrevista 14 a Patricia)

Acerca de los otros docentes que conformaban el plantel de profesores, y de los que se iban incluyendo – Nos dice Patricia:

"yo llegué, había muchos docentes que todavía son los que están, otros se fueron porque no todos estaban dispuestos a sostener o podían sostener una situación de ese estilo, por más que estaban comprometidos con el proyecto, sin cobrar.... o sea que . . . Pero, bueno, se siguió adelante y es una población muy particular la que llega"

(Entrevista 14 a Patricia)

El ideario desde la historia de vida de Nancy. Acerca de su encuentro con el Palacios- Nos cuenta Nancy:

“una amiga que empezaba a trabajar allí, me cuenta que había un grupo de socios de esta entidad, la Sociedad Luz . . . que era una universidad popular de ahí de Barracas, un grupo de socios de origen socialista habían hecho una lectura de que así como el Estado burgués utilizaba los institutos de formación docente para formar docentes para mantener el statu quo, y la iglesia formaba sus propios docentes y cuadros utilizando los institutos de formación religiosos, había un vacío desde los sectores, no sé si progresistas es la mejor... o de izquierda, si vos querés, había un vacío, que nunca se había armado un instituto de formación docente para formar docentes desde una mirada crítica, digamos, de una forma sostenida. Había muchos militantes trabajando en las instituciones pero en forma aislada, pero nunca había habido una institución que formara sistemáticamente” (Entrevista 6 a Nancy)

Acerca de la militancia, - Nos dice Nancy:

“Pero en vez de entrar por un partido político, yo entré en la militancia por la iglesia. Y bueno, el tema del trabajo con los pibes de la calle, una noche estando en Once, uno de los chicos dice... con los pibes trabajábamos de 11 de la noche a 4 de la mañana. . . Los curas me regalan Pedagogía del Oprimido, de Freire. Yo llego a Freire no a través de la facultad, sino a través de la iglesia. . . . Líderes que pudieran llevar adelante el trabajo comunitario” (Entrevista 6 a Nancy)

Parece interesante volver atrás en sus experiencias y deseos para comprender mejor su posicionamiento quién asume como Rectora para el 2004 y continúa con fuerza, recuperando su voz sería:

“vengo de familia de obreros, entonces, tenía un primo que estaba estudiando Ingeniería en la Tecnológica, otro...no había nadie universitario en mi familia. . . El

deseo de máxima era ser rectora de un instituto de formación docente del Estado”.

(Entrevista 6 a Nancy)

“la educación por la experiencia que yo venía arrastrando. . . Y estar pensando la educación, me hizo entrar en la carrera de otra forma digo yo, sin ciertos vicios del sistema que me parece que a veces se dan en los docentes”. (Entrevista 6 a Nancy)

Esto del estado no es un dato menor en Nancy y reconociendo el lugar real que habita y la habita en tanto que compromiso asumido por ella y, compartido por muchos dentro de la escuela, desde el rol que tiene hoy en el Palacios. Es interesante ver cómo construye su lugar junto a tantos otros y cómo se proyecta desde esta visión de escuela del estado que fue armando desde su historia de vida y de escolarización. Su visión de la escuela y del sistema parece encontrarse en algunos trazos de esas experiencias que reconstruye a lo largo de su vida con idas y vueltas reflexivas sobre su vida y sobre su formación. Enseñanzas, mandatos y legados de las que es “heredera y deudora” sobre todo en relación con su escolaridad primaria.

Así rememora Nancy algunas experiencias formativas que anudaron en ella como “trabajo de hormiga”

“Después había que reconstruir ese hormiguero artificial con mangueras transparentes. . . el frasco de mayonesa de cinco kilos, poníamos las hormigas y la tierra, y lo que nos hacían llevar era “un cuaderno de campo” para que fuéramos haciendo hipótesis, investigación, a ver cómo “las hormigas iban reconstruyendo ese hormiguero . . . Todos los días íbamos, mirábamos, les poníamos comida, distintas cosas, veíamos qué se llevaban, qué no, sobre todo eso teníamos que ir haciendo hipótesis, trabajando con “un cuaderno de campo” . . . Nos enseñaban, ese trabajo de ciencias naturales, a ver

“cómo se organiza una sociedad”, y cómo hay zánganos y obreros y obreras y una reina... O sea, había otro currículum ahí que transitaba... que creo que en este caso diríamos “el currículum oculto” transitaba hacia valores democráticos, se hacían otras en contrario, no para mantener el statu quo, sino para resistir. . . Para los maestros la escuela era “un refugio” los protegía del afuera político y peligroso. . . Estábamos en el 77. (Entrevista 6 a Nancy).

Nancy experimentó y se fue haciendo en varias líneas, unas las actividades didácticas, organizadas que la ligaban a los recuerdos de su maestra “normal” y que tanta dedicación y amor ponía en ellos y, junto a otros profes “salgamos, decían” el pensamiento que abría puertas a la libertad a lo diferente a la exploración científica política y social. ¿Tendrían este espíritu las experiencias progresistas “educativas” de las que nos hablaba Dewey?

Mirando las organizaciones en Intersección:

“y todavía resuena esta idea de armar cátedras abiertas a la participación comunitaria, con docentes académicos que no fueran de la casa y que nos permitiera ser el puente hacia las organizaciones del barrio y demás, eso siempre estuvo y lo seguimos buscando” (entrevista 7 a Gabriel)

Una charla más que informal con un referente clave, barrió provisionalmente de un plumazo esa idea con la que iba. —“Los problemas los tenemos adentro, entre nosotros, contrariamente a lo que uno podría pensar; no es desde los organismos centrales que nos surgen los problemas; los problemas están aquí adentro entre nosotros....- Dijo el director de estudios”.

“El profesorado se crea y no es que uno vaya a un texto sagrado ni mucho menos, pero eso está claramente en el documento fundacional: el profesorado concibe la educación como una herramienta en función de la transformación de la conciencia social. Y los cambios que propone ese documento fundacional son cambios que van al socialismo, eso está muy claro. Y ese debate hay que darlo también al interior de”. (Entrevista 7 a Gabriel)

“yo entré en el 84 a la facultad y con la apertura democrática y demás, y se empezaban a contar y a compartir experiencias. . . Yo escuchaba y mi historia no tenía que ver con lo que contaban los compañeros. Entonces, me preguntaba, “O yo viví una escuela dentro de mi cabeza, me inventé una escuela... la escuela experiencial la de la experiencia extendida ¿la inventé?”. Se preguntaba la actual Rectora de la Institución.

(Entrevista 6 a Nancy).

¿Cuánto marcó esa escuela de experiencia extendida con todo lo formativo que tuvo para ella y cómo se relaciona con su proyecto y con liderar y sostener la parte más formal del sistema? La escuela podía ser otra cosa diferente, abrir a otras ideas, posiciones, vida política, aún desde dentro de la estructura formal, con alternancias, alternativas.

¿Cuánto de esta historia sobrevive transformada en Nancy cuando hoy nos dice: “Yo quiero batallar desde dentro del sistema oficial “?

Y mientras tanto plantea Gabriel, más desde una mirada actual – Nos dice:

“Y. . . Bueno, ya en función de los egresos evaluar colectivamente de los egresados cuántos de ellos han asumido un verdadero compromiso social, porque en definitiva atravesaron 5, 6 o 7 años por esta institución y, bueno, cuántos de ellos han logrado

captar, no ya en cuestión estrictamente ideológica sino práctica concreta educativa, han logrado captar este espíritu inicial y fundacional del profesorado, y cuántos se han dedicado al ejercicio de una profesión liberal en la docencia, eso también habría que mensurarlo". (Entrevista 7 a Gabriel)

"el tema de la pretensión de excelencia, con esa palabra tal cual, con la connotación y con la fuerza que eso tiene, estuvo desde un primer momento ". (Entrevista 7 a Gabriel)

"Lo que pasa es que en un punto eso empieza a entrar en tensión con esto otro que planteábamos respecto de los sectores hacia los cuales está dirigido el profesorado por lo menos en los primeros años, porque hay un desfasaje evidente..." (Entrevista 7 a Gabriel)

"Así que eso lo vamos a concretar, porque también tiene que ver con esto de que sean estudiantes que cuando vayan concretamente a ejercer su práctica, sepan también lo que es un gremio, cómo se eligen las autoridades, cómo es un estatuto, todo lo que tiene que ver con la práctica" (entrevista 7 a Gabriel).

Recuerdo entonces, el documento original y la imagen de Gabriel caminando por la escuela con el documento original debajo de su brazo, y allí rememoro,

"nuestra Sociedad en sus estatutos proponía"- Planteaba Gabriel.

"profesorado tiene que estar bien enraizado en el territorio y articulado con las organizaciones populares que hay en el territorio, ya sean desde bachilleratos populares, centros culturales, espacios de comunicación alternativa, organizaciones políticas, comedores... Nosotros tenemos que formar parte de esa red y ser referentes en el ámbito de educación superior de una red de esas características "(entrevista 7 a Gabriel)

Gabriel reflexiona acerca del proceso histórico en que reconoce lo ha implicado en este recorrido de conversaciones y en este volver a mirar los movimientos acontecidos en la institución. -Así nos lo plantea Gabriel:

“El tránsito por aquí también es interesante desde el punto de vista de los dispositivos por los cuales se atraviesa, y además en relación con los contenidos, porque los docentes no somos los mismos y nuestras trayectorias no han sido... han avanzado. Yo hoy en día sería bastante crítico de la formación”. (Entrevista 7 a Gabriel)

Pareciera que estas zonas de intersección configuran un espacio intersticial que habilita a re-pensarse desde lo singular y en términos de aporte al proyecto colectivo. Sostiene la necesidad de revisar colectivamente el ideario fundacional y mirarlo a la luz de los problemas que traen sus compañeros.

“Nosotros nos pensamos como una filial, un apéndice de la facultad de Filosofía y Letras de la universidad de Buenos Aires, comenta en una entrevista la Rectora de la Institución, “hacia allí queremos ir”.

El currículum y las voces de los estudiantes referían a la facultad de Filosofía y Letras y el vínculo entre ésta y su propuesta formativa del Palacios, pero al REVÉS: - *“Esta es una Licenciatura en Educación con algunas materias de Historia”.* Claro esto lo planteaban los estudiantes próximos a egresar.

“Nosotros somos primos hermanos de la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo, remarca con convicción el Director de Estudios en una conversación que nos inscribe en los idearios institucionales desde relatos e intenciones de los primeros fundadores de la institución.”(Entrevista 7 a Gabriel)

Patricia respecto de la población actual cuenta de estudiantes nos relata:

“Son grupos muy heterogéneos. . . incluso heterogéneos de edad, yo hoy tengo un chico de 20 años y un hombre de 74 en mi grupo. Pero lo que más tiene de particular esta población es lo que vienen a buscar, vos los notas con ansias de saber, se preguntan por el rol, si lo van a poder hacer, les gusta estudiar, no todos, pero la mayoría, se podría decir. Es una población que está comprometida, donde hay compromisos ideológicos, hay cuestionamientos, hay un pensamiento crítico (...) (...) un salto cualitativo en sus trayectorias en formación, porque yo los tengo en primer año y en tercero, o sea que a muchos los veo” (Entrevista 14 a Patricia)

Acerca de la composición social de la comunidad de profesores, al momento actual. -

Nos cuenta-Patricia:

“docentes recibidos de años que siguen por el proyecto, porque están involucrados los históricos que han estado en su fundación, venían de otras formaciones, de tinte socialista; aparte hay docentes doctorados, hay docentes que la mayoría son de la UBA y docentes que dan clases también en la universidad”. (Entrevista 14 a Patricia)

Acerca de los principios compartidos, -Nos dice la Profesora:

“una cuestión que compartimos en cuanto a solidez, nadie va a regalar un título. Eso de la exigencia académica creo que también es una cuestión que todos compartimos. Y una postura ética del ser docente que creo que también la mayoría compartimos. . . Con mis colegas pedagógicas compartimos la preocupación de la formación ahí es mucho más homogéneo. Con el campo disciplinar creo que sí, que estos aspectos que te mencioné más arriba, creo que compartimos. En los demás hay claro-oscuros... con sus blancos y negros... no sé, pero sus grises.... Silencios. (Entrevista 14 a Patricia).

Las cuestiones relativas al campo homogéneo respecto de la fuerza de la institución formadora de profesores discutida por otros, de la etapa fundacional y de la disciplina aparecen con fuerza en reflexiones reconstruidas. Nuevamente nos aproxima al reconocimiento de los grupos, al menos con algunos puntos de acuerdo y otros en divergencia y en convivencia.

En cuanto a los estudiantes, los relatos permitieron acceder al reconocimiento de perfiles diferenciados, al comparar el perfil de estudiantes ingresantes con los próximos a recibirse de profesores. Nos permitieron pensar esos perfiles en relación con la hipótesis planteada, y sus filiaciones con los grupos sociales reconocidos en clave con el ideario de base. También y como veremos más adelante, los datos dieron en la presencia de dos camadas de estudiantes también sincrónicas trascurriendo su formación y operando fuerzas entre ciclos diferenciados de estudiantes en el Palacios. Algunas tensiones podrían apreciarse:

“hay una clara conciencia del perfil que buscamos y también no cualquiera se anota y no cualquier sostiene la cursada porque también muchos dejan por cuestiones personales. Muchos también dejan por cuestiones incluso hasta políticas, ideológicas, porque se han planteado en algunas oportunidades cuestiones que. . . Hemos tenido incluso una vez una monja que vino, y claro, cuando le hablábamos de Marx o de alguna cuestión histórica, se fue, no pudo sostenerlo. Pero, bueno, es el ideario....silencios”. (Entrevista 14 a Patricia).

“Claramente lo que se junta y que tenemos presentes , y vive en la cultura,.... todavía de las primeras camadas de estudiantes, es una filiación con los fundadores más referentes del proyecto original, ligado a formar cuerpos militantes socialistas,

original, la formación política de profesor de Historia, y la representación de estudiantes de camadas pronto a recibirse que sostienen la tensión entre representaciones de la buena formación ligada al academicismo de la UBA, reconocido y consensuado por todos, y el trabajo que tienen que abordar en este casi convertidos en profesores pensando en la atención de poblaciones más vulnerables “(entrevista 7 a Gabriel).

En relación al peso y connotación que he tenido y tiene el ideario institucional respecto de la formación académica de excelencia, nos dice la profesora:

“Creo que la institución en ese sentido respeta el mito fundacional, creo que muy fuerte ha sido esta cuestión de la solidez académica en una formación ideológica particular, porque eso fue el mito, fue una de las características fundacionales del perfil que se buscaba de docente, creo, sin duda, que se sostiene”. (Entrevista 14 a Patricia).

Esta última apreciación de Patricia, nos colabora en relación el protagonismo y la fuerza de la organización 1 que reconocemos en nuestra hipótesis.

Y mientras tanto y en otros tiempos, Nancy, la rectora, seguía su trabajo de coordinación, proponiendo temas ligados al reglamento oficial que la Dirección de Educación Privada y desde la persona del Supervisor de la región, exigía se presentara ya ante las autoridades.

Inició la asamblea integrada por profesores, directivos, secretarios, estudiantes, propiciaba el tratamiento debate y acuerdos consensuados acerca del reglamento escolar, una larga jornada, apasionante para mí, por su grado de apertura al diálogo, al tratamiento de los temas-problemas desde distintas voces y posiciones en la organización. Los profesores se dispersaban, los pocos estudiantes presentes no

participaban, el tiempo transcurría, y ella, la Rectora insistía y volvía una y otra vez intentando capturar la atención y la importancia de resolver también estas cuestiones formales, desconocidas por algunos, descalificadas por otros. Ella insistía y así iban llegando con mucho esfuerzo a algunos acuerdos con participación de algunos varios. Se trataba de cuestiones ligadas al régimen académico, a reglamentar o no el sistema de acreditación y progreso de avance en la evaluación de los aprendizajes, apoyo, y posibilidades ligadas a las condiciones más singulares de los estudiantes y fundamentalmente tendientes a la retención y promoción de materias y de graduación. Preocupaciones comunes podríamos decir, desde las voces de los participantes.

Algunos optaban por caminar el barrio y visitar el mandato fundacional, otros se involucraban en la toma de decisiones del reglamento. Otros días y en otros tiempos se trataría también el sistema de gobierno de la comunidad de la institución.

Aún así todos, todos parecen reconocer el valor de los espacios de asambleas de docentes y estudiantes, la participación debate y construcción colectiva de acuerdos como condición de posibilidad para el mejoramiento de las prácticas docentes y la formación de futuros profesores en historia social. –“Trabajo de hormiga”- decía siempre Nancy.

A lo largo del desarrollo de la Asamblea....

“Nancy—Bueno, hagamos jornada de trabajo intensiva. La semana pasada nos juntamos con Aníbal, Jorge, Gabriel, Beatriz y yo, y estuvimos haciendo un poquito un balance del año muy a grandes rasgos porque en verdad queríamos hacer la evaluación con ustedes...” (Asamblea) y continúa Nancy:

“ Ver cómo seguir y cómo avanzar con el proyecto del profesorado, arrancar con la lectura del documento fundacional y ver qué de esas cosas que estaban puestas en ese primer documento a partir del cual después dio origen este profesorado, seguían vigentes, cuáles no, cuáles habría que reformar, dónde estaban las fortalezas y las debilidades del proyecto. Esa es una de las cuestiones que hoy habría para trabajar”.

(Nota de voz 045-asamblea)

“Digamos que el régimen académico podría considerarse como un régimen académico de máxima que seguramente no va a salir aprobado así porque rompemos con muchas tradiciones que hay dentro del sistema educativo dentro de la parte de gestión privada. Pero, bueno, con probar y tirarnos y que nos digan “No, esto lo tienen que modificar”, no perdemos nada.” (nota de voz 045- asamblea) Silencios

“¿Quieren que hagamos la evaluación? A ver, cómo transitamos, qué cosas hemos visto durante el año, cuestiones positivas, negativas, potencialidades, debilidades”.

Profesor A: *“me parece que hay que incorporar es la difusión.”* La matrícula se nos cae.

Profesor B: *“a mí siempre me resuena: los estudiantes y a su vez son contemporáneos para la pregunta desde que empecé en 2009, ¿Hasta qué punto un docente puede ser un elemento que filtra, que genera determinadas condiciones, determinadas tendencias, y también exige que tengamos una ir pensando bibliografía que tenemos cada uno de nosotros y cómo esto condiciona para bien o para mal, y sobre todo para guiar discusiones, los trabajos . . . Y los exámenes que filtran y las evaluaciones que se superponen.... Entonces, yo creo que más que contemporáneo de la crisis nuestros estudiantes son protagonistas, en ese sentido que son muy valiosos, podemos generar*

instrumentos para evaluar etc., pero para ver de qué manera resolvemos, para ellos yo creo que quizás ese tipo de cosas se pueden servir”.

Lo alternativo se hace escuchar en los espacios más colectivos, los problemas no se silencian y la participación se produce genuinamente como parte de la cultura. La organización amplía las experiencias de la formación de docentes y estudiantes, la organización se vuelve texto en la formación.

“esto de lo alternativo, ¿no? . . . la misma institución lo va pensando, creo que son todas estas características que porta el proyecto, el pensar en el perfil, el pensar en el estudiante, pero claramente, esto de debatir, de las asambleas, de la intervención estudiantil, esto de que todos tenemos voz, creo que es parte de una alternativa, de cómo se resuelven los conflictos desde allí, esto de claramente poniéndolos sobre la mesa, cuestiones de toda índole, no se silencian, digo, el constructo de no silenciarlo para resolverlo. Entonces, es una de las mecánicas de la institución cómo funciona”.

(Entrevista 14 a Patricia).

Acerca de lo alternativo en la intersección, y retomando nuestra hipótesis podríamos decir que los problemas están adentro y no se silencian, parecen estar adentro y repercuten adentro, aunque a nivel más amplio podríamos ver que también vienen de afuera, de los ajustes a los reglamentos oficiales, en las formas de las nuevas relaciones laborales que se instalan, así como también de los organismos reguladores del sistema formal y del régimen académico. Muchas parecen ser las potencialidades de la Intersección que promueve el espíritu participativo, las formas de gobernarse, de consolidar el compromiso militante y la formación política en la formación docente, reconocido y asumido por los grupos sociales en su mayoría. En este punto parecieran

fundirse las dos organizaciones reconocidas, la de los históricos y la de los nuevos. La cultura escolar asume encuentros de participación, discusión y debate convocando a toda la población, los compañeros son todos: estudiantes y profesores, secretarios, directivos. Entendemos estas instancias de participación que detienen con un timbre las tareas del aula, para llamar a asamblea, conforman parte de la cultura de la escuela. Tomando algunos aportes de las fuentes tanto de las historias de vida, como de los registros del desarrollo de la asamblea que dan voz al plantel más amplio de la muestra de nuestra investigación, podemos apreciar la relevancia de la hipótesis inicial. Nos habíamos planteado que la organización 1 en esta segunda etapa histórica tracciona de arriba hacia abajo a la organización 2. Entendemos la misma se expresa en los modos de organización social y política de la escuela, en los espacios de participación y los modos de gobernabilidad en la organización. Retomando las potencialidades de la intersección, nos interesa resaltar aquí qué, que estos espacios comunes, donde todos los profesores tienen voz, hacen emerger reflexiones docentes, y modos de planteamientos de problemas relativos a la formación docente y planteamientos propositivos como posibilidades creativas para la formación dentro de la heterogeneidad social cultural política y educativa aunque más cercanos a uno de los grupos sociales que la conforman que traccionan sobre el otro, a propósito de temáticas que hacen foco en lo curricular y lo pedagógico de la formación docente, corriendo la centralidad de planteos ligados a los históricos de las disciplinas de la especialidad del instituto formador. Podríamos hablar respecto de la organización 2 como operando en la enseñanza y en las experiencias formativas como acto político, en el sentido de aquello que plantean algunos autores del cambio. Hablar de enseñanza como problema político remitiría más a una crítica a los modos de

desconsideración por parte de la política pública más operando del centro a la periferia, que concibe al cambio educativo en su dimensión técnica pedagógica, otorgando un sentido más operacional al cambio, al no reconocer la práctica docente en el entramado de las condiciones organizacionales y materiales del trabajo docente en la escuela. Por otra parte también desde esa línea parece desconocer a los profesores y estudiantes como productores de currículum en el marco de ciertos lineamientos acordados. Los modos de tratamiento de los problemas que emergen en la asamblea ofrecen el lugar de la voz de profesores comprometidos con el cambio. Discuten un conjunto de dimensiones claramente imbricadas en las definiciones organizacionales, curriculares y de régimen académico entendido éste último como parte del currículum. Discuten temáticas ligadas a cómo acompañar trayectorias tanto desde las condiciones organizacionales como pedagógicas. Se plantean problemas ligados a la retención y a la terminalidad en el marco de un sistema regulado en tiempos establecidos para promoción y enlazados en los problemas de las correlatividades, cargas horarias por materias, cantidad de materias por año, programas enciclopédicos, problemas de integración curricular o desarticulación curricular según posiciones. Abordajes y enlaces entre disciplinas específicas y sus repercusiones en los primeros años de la formación en sentido de representaciones de docencia y de modos de enseñanza y de evaluación. Cuestiones éstas que van interpelando las posiciones de profesores históricos que quedan representadas en su mayoría en la organización 1, y ganando terreno en aquello que nos decían los protagonistas de pensar la educación como herramienta de cambio. Esta línea de trabajo parece instalarse en la intersección, de las dos organizaciones con las tracciones reconocidas, e interaccionando en distintos sentidos la una a la otra.

Retomando nuestro recorrido teórico, y en relación con el paradigma contextualizador o situacional, nos parece oportuno poner a dialogar en este análisis, el aporte de los casos de aprendizaje-acción como ejemplos del valor de la experiencia en tanto que enseñanza y aprendizaje situados. Tal como ya planteáramos en los estudios antecedentes de la investigación, entendemos la obra de (Lave & Wenger, 1991), y los casos que reconstruyen sobre comunidades de práctica social y más allá de sus características epocales y geográficas específicas, que trascienden la interpretación que algunos autores le han otorgado en la bibliografía revisada a la enseñanza y aprendizaje situados. Para avanzar hacia una concepción del saber y del aprender haciendo desde la experiencia en el marco de una comunidad de práctica social, para dar cuenta del carácter social y relacional necesarios del aprender y del enseñar.

Ligado al caso en estudio, ubicamos a la comunidad de educadores del A. Palacios como una comunidad práctica social de formación, ligada a esta idea aprendizaje-acción o por inmersión en una comunidad de formación. Aquí no me estoy refiriendo a socialización laboral, o socialización del rol de estudiante, más ligadas a dimensiones reconocidas como formatos formateados de las instituciones de formación docente tradicional. Por el contrario quiero resaltar el valor de alteración de esos formatos de manera intencional y reactiva a otras posiciones de formación. Refiero a los modos en que se altera lo naturalizado al habilitar posiciones de poder y jerarquías trastocadas, actividades y tareas diversificadas de los agentes más allá de los cargos que ocupan en el organigrama oficial, horizontalidad de las relaciones entre agentes profesores y estudiantes agentes, puertas abiertas de la dirección sin restricciones burocratizadas, estudiantes y profesores con acceso a la palabra y caminando juntos el barrio con el propósito de convocar a la población de la zona, buscar articulaciones más directas

entre estudiantes e instituciones de zonas vulnerables y casi puertas abiertas al afuera del barrio, para entrar participar, conocer, escuchar, informarse, quedarse. Por otro lado estos casos de aprendizaje –acción, o más específicamente el concepto analizador de participación periférica legítima, colaboran en la concepción de experiencia formativa que nos planteamos desarrollar en este trabajo. Entendemos por lo hasta aquí trabajado que esta institución adopta una modalidad de formación que se inscribe dentro de los principios de la enseñanza situada, en esta complejización del concepto de enseñanza y aprendizaje situados desde el constructo de participación periférica. Las historias de vida de sus agentes y estudiantes, sus saberes y sus prácticas son parte del saber que circula y se comunica y se usa en la comunidad, y busca promover aprendizajes de significación en los estudiantes que participan y se forman en ella, y que pareciera movilizar y promover “cuadros dirigentes socialistas en la formación de formadores desde las diferencias.

Esto hace y ayuda a explicar a su vez, las cuestiones inherentes del cambio educativo, respecto de los grados de receptibilidad en la comunidad de profesores ante las propuestas de cambios. Podríamos inferir por lo hasta aquí expuesto, y en relación con la bibliografía reseñada, que en las comunidades educativas que se configuran como es la institución de nuestro caso de estudio, como movimiento que va de las bases hacia arriba, por un lado, el legado histórico heredado por sociedad luz, y la universidad popular, en tanto que ideario institucional de base compartido, colabora en configurar la identidad profesional de los educadores, que hacen suyos desde sus propias trayectorias diversificadas dicho ideario expresado en la comunidad de práctica. Posiciones divergentes y convergentes a la vez, que se van enlazando con

otras de otras generaciones y van dando y ganando en identidad de comunidad social y formativa para el cambio.

5.2 Enseñanza y aprendizaje situados

B. Convencionales de aula

B.1 El espacio de la práctica I: los alumnos ingresantes.

B.1 Patricia: Registros de clases 8 de 18 a 20hrs.

Espacio: Taller de construcción de la práctica 1. Primer Año Segundo cuatrimestre 2013.

Lo que cobra relevancia al pensar la educación como práctica, es el modo en que “son vividas las acciones por sus protagonistas” y ubican la experiencia más del lado de la receptibilidad, de lo que llega de improviso y más en lo que nos pasa con ello, que en la idea del hacer mismo o de su acción propositiva (Contreras & Pérez Lara, 2010); Desde esta perspectiva, trabajé en mis tiempos de observación del espacio de Prácticas 1.

Mi tiempo de observación coincidió con el inicio de la cursada, así tuve la oportunidad de estar en el encuentro de apertura, presentación, (de los estudiantes, de la materia por parte de la profesora, y el mío propio como observadora). Esos tiempos iniciales del espacio de prácticas, me permitieron reconocer su encuadre general de trabajo, su posición respecto a la enseñanza y la perspectiva respecto de la articulación entre los

saberes didácticos y su vinculación con las escuelas que aprenderían desde prácticas de observación y registro, las realidades de las escuelas.

También, me permitió entablar un vínculo de confianza mutua con los estudiantes. Trabajé, junto a la inserción que me habilitó Patricia, en contarles por qué estaba allí, y en mis primeras conversaciones el qué mirar y cómo mirar, desde dónde mirar se cruzaban con sus propios contenidos aquellos pensados para los dos primeros encuentros por la profesora. Se trataba de explorar, de salir al campo para buscar pistas, reconocer temas, problemas, sujetos, relaciones, contextos, etc.

Posteriormente yo me introduje en otras asignaturas y después de transcurridos algunos encuentros, retomé hasta final de la cursada.

Una de mis preocupaciones era comprender cómo pensaba Patricia que sus estudiantes se iniciarían en los códigos específicos del campo, en este caso, didáctico, dado que sabía que, en tanto que estudiantes de primer año aunque cursando el segundo cuatrimestre, no había habido ocasión del encuentro teórico con la didáctica. Así que en mi entrevista con Patricia consulté cómo abordaba ella las categorías de integración y secuencia tanto de manera vertical, como horizontal con otros espacios formativos del currículum. También mi preocupación era pensar cómo se avanzaría gradual y progresivamente en la complejización de esas primeras aproximaciones teóricas a la didáctica. Así nos lo cuenta -la Profesora-

“El espacio se vincula con pedagogía y con las materias del primer cuatrimestre, directamente con pedagogía como para entrar a pensar también en esto del aula y lo que es la educación en Taller 1”. (Entrevista 15 a Patricia).

En relación con la articulación horizontal y vertical y sus potencialidades de integración con asignaturas ascendentes de otros años del currículum, nos dice -la Profesora- *Al cuatrimestre siguiente. Entonces, ellos pueden anclar lo visto en Taller 1 con Didáctica: enfoques de la enseñanza, conocimiento, paradigmas, las distintas miradas para introducirnos en la Didáctica o las didácticas. O sea, es muy rico y además que ellos están en simultáneo cursando Psicología Educacional. O sea que en forma horizontal Taller 1 abre además de la correlación entre Psicología Educacional, las teorías de aprendizaje con Didáctica, también les sirve Taller 1 para vincularlo en forma horizontal perfectamente, digo, me parece que Taller 1 ahí está articulando muy bien el inicio, la entrada de ellos después a lo que es la psicología, las teorías del aprendizaje y Didáctica General. Me parece muy rico por cómo está pensado el espacio, cómo lo pienso por el material, por los conceptos que vamos abordando, que ellos se quejen que es mucho material después, pero".* (Entrevista 15 a Patricia).

Patricia definió con claridad la especificidad de su espacio, a saber: "el anclaje en territorio". Inició su exposición reconociendo su preocupación por vincular los saberes didácticos y los modos de aprender acerca del enseñar, ligados a los modos en que esos saberes toman forma real en las escuelas y en las aulas. La profesora sostenía que lo interesante de su espacio radicaba justamente en el aprender los saberes didácticos en los contextos en que ellos se despliegan al ser usados para enseñar y aprender en las escuelas y los problemas que surgen en las relaciones constitutivas de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

“Aparte es su primera salida al campo a observar desde otro lugar. Si bien para ellos es cotidiano ese campo porque han transitado en su biografía como alumnos, obviamente están ubicados en otro lugar de foco para mirar”. (Entrevista 15 a Patricia).

Por lo tanto, se trataba de mirar desde alguna perspectiva epistemológica, didáctica y política la escuela y los modos de desplegar su función en contextos reales de actuación y concebidos como intervención social.

Así lo planteaba la Profesora en la segunda clase:

“¿Desde dónde vamos a observar? ¿Cuál es una interrogación con respecto a paradigmas? Por eso el punto de lo que había que leer para hoy era este capítulo de Contreras que justamente lo que él muestra y señala son los distintos –por eso les decía que hay muchos engaños– paradigmas con respecto a la enseñanza, los paradigmas de investigación de la didáctica, en la enseñanza. Esto conlleva decir que, bueno, entonces, ¿sí pasa lo mismo en ciencias sociales que en ciencias naturales con respecto a los paradigmas? Por lo general, en ciencias naturales los paradigmas... ¿qué les parece? . . . No, no son leyes, porque por ejemplo tenemos en las ciencias naturales”
(Registro de clase 2 de Patricia)

Porque las clases de Patricia se ordenaban siempre alrededor de la lectura previamente consignada desde alguna lógica de autor y de tema, ella esperaba que sus estudiantes llegaran a las clases con una primera lectura del texto asignado. De esa manera, entendía que las condiciones más simétricas podían tomar lugar en su clase. Ella otorgaba espacio para las explicaciones pero también espacios donde los estudiantes tomaban la voz desde el texto, primero, para avanzar luego a otras vueltas teóricas que expresaran opiniones más informadas, y que develaran comprensiones

proto-disciplinares de sus estudiantes hasta ir avanzando hacia un conocimiento más objetivado.

Patricia buscaba enlazar los saberes con el trabajo del profesor como primera aproximación al rol docente. Se proponía y les proponía a sus estudiantes acercarse así a los problemas de ser profesor en las escuelas hoy; entre profesores y estudiantes reales, y enmarcados en un territorio geográfico e histórico específicos. Inicia, definiendo así su perspectiva situacional acerca de la enseñanza y su preocupación por instalar en los estudiantes futuros docentes, los problemas de ser docente en las escuelas en la contemporaneidad. Pero estaba claro que con ello Patricia principalmente los invitaba a iniciar el recorrido de reconocer y reconocerse respecto de la elección de su carrera.

¿Por qué estaban ahí? ¿Cómo habían llegado hasta allí? ¿Qué inquietudes y qué intereses habían motivado la elección de ser profesores? ¿Por qué en el Palacios? Aparecían así expresados mis interrogantes acerca de los alumnos ingresantes.

Patricia trabajaba mucho en la planificación de su espacio y de cada clase. Su propuesta curricular estaba basada en una construcción vertical por unidades y temas, y, a su vez, a modo de foco o zoom cada tema, se abría a los registros de clases que traían sus estudiantes que a modo de casos de estudios se abordaban en un proceso recursivo de estudio. Este último enlazaba la empírea, desde notas de campo, primero desde registros más estructurados, pero que en todos los casos el marco teórico era el anclaje para ese “mirar” que ella se proponía construir junto a sus estudiantes. Cada clase iniciaba con la explicitación del propósito global del encuentro, que siempre incluía una explicación en donde ese propósito general se inscribía en los propósitos

más inclusivos del espacio. Su punto de referencia era la experiencia en territorio que harían sus estudiantes. Esto podía reconocerse como un segmento inicial de la clase, explicitaba con mucha claridad los propósitos que perseguía, la construcción que había realizado de esa materia, las razones que la habían llevado a hacer esa construcción, dando cuenta así del conjunto de dimensiones didácticas que supone considerar una propuesta formativa.

La profesora define su posición acerca de la enseñanza, en relación con sus propósitos y en clara consonancia con los ideales amplios de la institución. Refiere a una posición en formación y en la enseñanza como perspectiva personal, como una construcción que ella hace al pensar su propio campo específico de saberes. Ella enseña didáctica, en el Taller de construcción 1. Al respecto nos decía –Patricia-

“Desde un paradigma más amplio, desde un paradigma más contextual, sociohistórico, desde los niveles que tienen que ver... con los marcos conceptuales también tienen que ver con la formación de uno, cuando investiga la formación que uno trae para hacer ese criterio, desde una didáctica más crítica también. Entonces, ampliamente hay una posición ideológica a la hora de uno seleccionarlás, lo que uno cree, nunca la selección de contenidos es arbitraria... siempre es arbitraria, digo, no nunca, siempre es arbitraria porque es un sesgo desde el que uno está posicionado, ¿no es cierto? Me parece muy importante en la selección en lo que es comunicación, bueno, ellos no van a ver comunicación en sí un estudio, qué pasa en la comunicación en otras materias no lo ven. Entonces, me parece importante. (Entrevista 15 a Patricia).

La construcción curricular y la construcción metodológica diseñada, se expresaban en la selección, secuenciación y organización de los contenidos, las tipologías de

contenidos por las que optaba, y en el tipo de actividades que proponía. Expresaban los modos de aproximarse al Taller 1 en tanto que propuesta formativa ofrecida a sus estudiantes. En esa propuesta, podía reconocerse su perspectiva situada de la enseñanza, ligada a los problemas de la práctica docente. Empezaba a vislumbrarse también en su relato su epistemología de la práctica. Al respecto nos decía- Patricia –

“Y el abordaje que pienso del espacio en sí es bueno, todas las múltiples interpretaciones que ellos puedan abrir el espacio, ir a observar el aula, observar el docente, observar el grupo, digo, todas las variables y las aristas que aparecen a la hora de... qué tendría que tener en cuenta un docente, qué es esto de dar clase, toda la multiplicidad que se da en el aula. Me parece que Taller 1 la tengo pensada en que abra, una perspectiva que no es solamente en forma técnica o mecánica ir y dar clase o cómo doy clase, todo lo que implica el momento del aula. Y también desde los paradigmas, bueno, cómo miramos cuando miramos que son las primeras clases, la enseñanza de la educación, el contexto. Entonces, desde allí es donde... y que ellos puedan visibilizar todo esto, toda esa riqueza que tiene ese espacio y la potencialidad y las múltiples lecturas que pueden dar ellos. (Entrevista 16 a Patricia Marzo 2014)

Acerca de la selección y abordaje de los contenidos en su espacio de Prácticas, nos dice –Patricia-

“Las distintas características del docente, las distintas características de las instituciones, y esto de lo institucional cómo te determina lo organizacional, cómo determina al docente, cómo determina a los estudiantes, a toda esa dinámica que se gesta ahí”. (Entrevista 15 a Patricia)

Claramente el acceso al territorio suponía previamente un trabajo tanto conceptual, como procedimental. Las actividades de índole conceptual se desplegaban encuentro tras encuentro. Esto se daba a la vez que iba otorgando espacios para la construcción y desarrollo de un conjunto de herramientas que organizara las tareas en territorio. Patricia se manifestó acerca de cómo concibe ella la indagación en tanto que dispositivo formativo. Refirió al rol del estudiante en la indagación en ciencias sociales, y su modo pensar las prácticas educativas en tanto que prácticas sociales. Así nos lo contaba:

“Entonces, una serie de herramientas, de instrumentos para que ellos puedan abarcar desde lo metodológico, qué es observar científicamente, digo, esta primera instancia que es cómo armamos un registro, por qué las columnas que tienen el registro, desde una mirada más que nada cualitativa, perspectiva cualitativa, no participar de eso, un observador no participante, la implicación del sujeto desde justamente las ciencias sociales a la hora de mirar. . . El concepto de implicancia lo traemos a las clases y esto de poder cotejar con el otro a la hora de esos análisis de observaciones y eso que impacta, por eso siempre es en grupo, dos, tres, para que juntos... Y juntos también articular ese único registro a la hora de presentar, esto de poder escuchar al otro, poder consensuar que no es fácil, a muchos les cuesta esto de trabajar con un otro, genera una serie de resistencias. Y, además, poder visibilizar esto de los contenidos manifiestos y no manifiestos, qué pasa con la comunicación como la gran vedette, bueno, ahí transmitir esos contenidos y todo lo que se transmite, no solamente los contenidos, o sea, si bien abro mucho, abro, abro, sé que es muy potente y que ellos se quejan de que son muchos materiales, pero digo, la idea es poder abrir para que ellos vayan teniendo perspectiva también del aula con todo lo que implica el aula y el

trabajo docente y lo que implica el enseñar y con lo que se encuentra el docente”.(Entrevista 15 a Patricia).

En este desarrollo, Patricia amplía toda su propuesta formativa, a la vez que en cada uno de los instrumentos que construye para la indagación, observación y registro en terreno, reflexiona meta cognitivamente con los contenidos didácticos. La implicancia, la observación, la construcción subjetiva, los acuerdos y desacuerdos de los grupos sobre una misma escena observada, pero también siempre aparecía su preocupación y trabajo por establecer parámetros teóricos, marcos conceptuales, y algunos lugares comunes de llegada en el terreno conceptual. Así nos contaba las estrategias de enseñanza que seleccionaba como modo de articulación de saberes teóricos y aprendizajes experiencias que recogían los estudiantes. De la siguiente forma alude esta profesora al dispositivo de formación en territorio:

“Y traemos casos para analizar además de las observaciones y los registros, el socializar también las distintas instituciones, ellos hacen tres observaciones justamente comparando instituciones, comparando niveles, hacen observación en nivel medio y superior, cuál es la diferencia y qué hay que ustedes ven en dinámica en uno y otro nivel”. (Entrevista 15 a Patricia).

El trabajo en grupo forma parte para ella de un conjunto de conocimientos didácticos que selecciona para su espacio. Los trabaja como modo de organizar las relaciones, los sujetos, los contenidos, en situaciones de interacción y como modo de construcción social del saber. No los piensa como estrategia sino que alude al sentido del contenido que ellos conllevan. Le preocupa reconocer y hacer emerger lo implícito en las dinámicas grupales. La profesora lo expresaba del siguiente modo:

“A mí me parece que la riqueza también de trabajar en un grupo, trabajar con un otro y poder abrir al grupo, y los contenidos fundamentales que me parecen... O sea, es acercarse con Taller 1 a una didáctica más amplia que sí, no es ingenua y sé que cuesta porque no es la lógica lineal de la historia a la que están acostumbrados” (Entrevista 15 a Patricia).

Los contenidos que selecciona procuran ofrecer encuadres desde dónde reconocer en la práctica docente, los paradigmas de investigación y sus vínculos con la producción de las distintas teorías didácticas. La organización de contenidos descansa en una perspectiva del aprendizaje significativo por inclusión. Los criterios que utiliza permiten corroborar esta idea. Los marcos más inclusivos los ubica como inicios de recorridos teóricos que colaboran en la reconstrucción de formatos didácticos dentro de espacio. Pero, a su vez, tiene en cuenta como ellos oficiarán de piso, de anclaje teórico y práctico, para comprender las distintas teorías acerca del aprendizaje que trabajarían en otras instancias progresivas del currículum de la formación:

“Quizás sí enfoques de la enseñanza, cuando lo vemos y tomamos a Fenstermacher-Soltis; tan representativo y tan rico al darles los tres grandes enfoques, la potencialidad, me parece que es un camino de apertura, de despegue para pensar la didáctica y la enseñanza que, por eso te digo, didáctica la toman después en Psicología Educativa, es como un enfoque primero”. (notas de campo de conversaciones de aula)

“Y todos los pro y contra que tiene cada perspectiva, y a partir de allí llevar el tema de los contenidos, la dimensión del conocimiento, que no llevamos solamente los enfoques, la comunicación, el conocimiento, el grupo, siempre qué pasa con el grupo,

qué es el grupo y estos niveles que hay a la hora de pensar en el grupo, cómo el docente se posiciona delante del grupo, el espacio del aula también como otra dimensión, por eso vemos las redes gráficas, las estructuras gráficas del espacio para comunicarse, seguimos hablando de comunicación. Parece que son variables importantes a tener en cuenta como marco [¿después?, obviamente, el conocimiento central, o sea, parto desde la perspectiva de esa relación ternaria, a partir de allí es desde donde despegó y desde donde ellos también que despeguen docente, grupo y contenido, y desde allí hay ese atravesamiento y el nivel implícito y explícito, y esto se juega permanentemente y aparece". (Entrevista 15 a Patricia)

"Entonces, bueno, poder... no es fácil, pero poder dar cuenta de eso, aunque ellos lo hayan sentido, les haya pasado, y poder tener la perspectiva de que enseñar y aprender no es lineal y que ellos puedan, creo que es el fin que puedan visibilizar eso. O sea, Jackson en La Vida en las Aulas es muy claro, que también es otro texto que muestra claramente esa perspectiva rica, tiene sus años, pero sigue siendo tan rica... Bueno, y sí, sí" (Entrevista 15 a Patricia).

Puede reconocerse en las observaciones y en relación con las actividades que se realizan que avanzada la materia el aula adopta un formato de taller. En tanto que aula taller es una materia que tiene como dos andariveles que justamente se articulan: el eje práctico y el eje teórico. Porque desde la perspectiva de la profesora, en concordancia con su posición de enseñanza, los contenidos tienen un peso fuerte. Así no dice –ella:-

"si no, nos quedaríamos con una mirada de sentido común, vamos al campo, observamos el registro, pero ¿desde dónde miramos? ¿Cuáles son las herramientas o

los marcos para poder hacer la lectura? Y empezar también a caminar académicamente ellos, como no una mirada en sentido común". (nota de campo de comentarios de la profesora)

Las actividades principales que realizan los estudiantes, son las tres grandes observaciones: Para ello, se abordan tres ejes de trabajo: el acceso al campo, la configuración de los registros, y el momento de la recolección de los datos. Las observaciones las hacen en grupos chicos, lo que interesa es la multiplicidad de miradas sobre las escenas observadas, y su socialización.

Por otra parte, junto al eje de las observaciones va enlazando el eje teórico. Además de ir realizando las observaciones, clase a clase va circulando con un texto, con un tema a tratar, a analizar, y cruzado con otros casos de lectura en el aula. Así van avanzando en las dos líneas los registros en territorio, la construcción de los datos de esos registros, y los análisis cruzados de casos con discusiones teóricas que las sostienen.

Pero Patricia hace foco en las distintas dimensiones del contenido, y las dimensiones implícitas y explícitas del aula, trabajando con foco las situaciones vinculares y las formativas que van develando posiciones del auto concepto de estudiante, las relaciones sociales en la clase, los sistemas de apoyo, etc., porque su preocupación es:

"trabajo en didáctica grupos, porque no lo abordan en otras materias. . . . Por ejemplo la perspectiva de la comunicación y que es tan importante en nuestra práctica, ellos no profundizan, no la abordan en otras materias desde esa mirada; sí van a abordarlo desde la didáctica, el currículo, las estrategias, sí, después les va a dar eso la plataforma para poder abordar o que sea ese contenido sí lo vimos familiar que lo

puedan anclar. Incluso este grupo me terminó diciendo que les hubiera gustado más materiales con respecto a coordinación grupal. (Entrevista 15 a Patricia)

Recuperando los comentarios de la profesora, y siguiendo a (Souto, 1993), podríamos reconocer dos niveles de análisis de la clase:

Por un lado podemos referir a la dimensión técnica, aquella más orientada por una lógica racional, antes que relacional o afectiva. Aludimos a la modalidad que analiza la organización para la tarea, los distintos medios que se despliegan a propósito de fines perseguidos, los procesos de producción de saber que tienen lugar en la clase y los posibles logros de los estudiantes. El foco está puesto en la resolución de las tareas relacionadas con el aprender, predomina una lógica de control que busca logros, y que intenta reducir los problemas que puedan suscitarse en las interacciones y la propia incertidumbre, ambas inherentes a los procesos sociales.

Patricia trabajaba mucho en la planificación de su espacio y de cada clase. Se trata de articular un conjunto de componentes que persigue propósitos deseables, que descansa en un cuidadoso equilibrio de selección y organización de los distintos componentes que hacen a los problemas de la enseñanza, de la transmisión, de las potencialidades para el aprender y que buscan construir significación social de relevancia cultural para sus alumnos dentro del espacio de formación. El espacio de trabajo a cargo de la profesora en primer año segundo cuatrimestre hace que los alumnos lleguen casi sin marco teórico-conceptual del campo de la didáctica. Ella sabe que tiene que presentar un campo. La construcción de códigos didácticos, configuran la preocupación de la profesora.

Los estudiantes llegan con los saberes construidos en el cursado de pedagogía. No obstante ello, para Patricia, planificar la enseñanza no puede desatender el conjunto de otras dimensiones más afectivas, de índole vincular, y de carácter no siempre explícito ni previsible. Planificar la enseñanza, para esta profesora, subsume, junto al establecimiento de contenidos, objetivos etc., pensar y valorar, y posicionarse en relación con situaciones cotidianas y en relación con posibles acontecimientos imprevisibles. Implica abordar la planificación desde una perspectiva instrumental que asuma la complejidad de las situaciones sociales y relacionales que componen el acto pedagógico. En sus clases, y en su perspectiva, este nivel instrumental mirado en su complejidad conlleva a analizar posibles condiciones de alienación de sus actores; ponderar al sujeto de la formación, en el reconocimiento de su compromiso, su implicación y su obra (Souto, 1993).

En relación con las dimensiones del conocimiento en el aula, Souto, afirma que:

La enseñanza, entre otras cosas, es comunicación de conocimientos entre sujetos que no tienen el mismo grado de acceso a él, es intercambio, transmisión, apropiación, construcción. . . . Según teorías a las que se adscriba. La referencia al saber es esencial, y el trabajo en torno a él define lo pedagógico. (p.221).

Volviendo al caso de estudio, podemos ver en Patricia que varias cuestiones se suscitan y entrecruzan en la relación de conocimiento en las situaciones de enseñanza observadas y analizadas en colaboración.

Una cuestión que observamos en tanto se promueve como contenido de la enseñanza y la conversación en las clases (registro de observación de clase 3), alude a la índole gnoseológica y epistemológica del conocimiento. Sobrevuelan en la clase indagaciones respecto de ¿cómo es pensado el conocimiento? ¿Cómo se resuelven las cuestiones

ligadas a sus diversos orígenes? ¿Cuáles el conocimiento verdadero desde cada posición subjetiva y mirada desde su trayectoria? ¿Cuáles se privilegian en la comunicación en clase? ¿Qué vínculos se establecen entre esas concepciones del saber y el lugar que tienen los sujetos en la relación objeto cognoscible y sujeto cognoscente? Estas preocupaciones nos interesan también dado que, según entendemos, se ligan con posiciones epistemológicas del campo. El trabajo teórico que introduce la profesora, con el estudio de los paradigmas de investigación históricamente contruidos en la investigación educativa, define modos de validar la producción de esos saberes, según las perspectivas filosóficas, epistemológicas, pedagógicas y políticas en las que se inscriben y desde esas posiciones se sostienen también perspectivas educativas valiosas ligadas a los fines que persiguen.

Los anteriores temas son tratados en nuestra tesis, cuando analizamos el campo del currículum con carácter problemático. Problemáticas estas que involucran decisiones respecto de la estructuración social del saber e interpelan el conocimiento valioso a transmitir. ¿Cómo se concibe el conocimiento?, ¿Como producción social e histórica?, ¿ como bien cultural?, ¿cuál es el lugar que se adjudica en relación con las diferencias sociales?, ¿como símbolo de una clase?, ¿cuál es el valor asignado al conocimiento manual e intelectual; práctico-teórico; científico-cotidiano? Las jerarquías del saber y sus visiones y ponderaciones operan en la tarea de manera explícita o implícita demarcando las posiciones posibles de los sujetos en esas relaciones mediadas por el saber. Estas preguntas no son irrelevantes en la construcción pedagógica y didáctica, sobre todo cuando lo pensamos en relación con la diversidad de historias de vida y de formación de los estudiantes del Palacios. El conocimiento en la situación pedagógica está entramado por estas cuestiones de índole diversas (Souto, 1993).

Por su parte la dimensión más afectiva se ocupa y preocupa por los conflictos, por los problemas varias dimensiones del saber presentes en la concepción de enseñanza que sostiene la profesora.

“el grupo de... los subgrupos que aparecen, las tensiones hasta ideológicas que aparecen, que esto se venía viendo, y que en esa clase en particular aparece más, y además también las singularidades con un estudiante en particular que estaba en uno de los subgrupos que venía ya con mi materia, esto de la vinculación, si tenía que hacer otra observación más, que yo le había requerido que realizara él y su compañero una observación más porque venían fuera, de hora, llegaban tarde por cuestiones laborales, pero que venían más tarde, entonces, eso no fue cordialmente aceptado, entonces, produjo al interior una tensión. Y la tensión que se suma en esa clase en especial con el contenido, porque cuando hablamos de nivel implícito y explícito o cuando latente, bueno, genera muchas veces ruido”.

Las experiencias de enseñanza que promueve la profesora buscan hacer vivir el saber y sus oportunidades de accesibilidad haciendo foco en las tareas y en las mediaciones. Entre los componentes de las situaciones de enseñanza, en dónde el conocimiento, no queda como propiedad del docente y por tanto se vuelve susceptible de ser experimentado como interioridad más que exterioridad. De esta forma la relación pedagógica implica, siguiendo a Souto (1993),

Las relaciones interpersonales docente-alumno-grupo y las relaciones de conocimiento alumno-objeto de conocimiento, docente –objeto de conocimiento. . . Es a través de las mediaciones, del lugar del tercero ocupado por unos otros u otros que se abre en el espacio pedagógico el acceso a lo simbólico y a la cultura (p. 224).

A continuación, transcribimos algunos fragmentos de desarrollo de clase mediada por el texto de Edwards, (1985), titulado “las formas del conocimiento en el aula”²⁵,

Profesora- ¿qué define conocimiento? A ver, porque estamos hablando de que transmitimos saber, pero ¿qué es el conocimiento? Hay intención, hay propósito. ¿Qué es el conocimiento? ¿Qué opinan? ¿Qué piensan?

—Es una verdad comprobable.

Patricia—Una verdad comprobable, qué interesante. ¿De dónde vendrá esta verdad?

—Científicamente.

Patricia—Conocimiento. Irene, me dijiste recién que el conocimiento es como una verdad...

—Empíricamente comprobable, que ha pasado por distintos pasos correspondiente a la ciencia que le dan sustentabilidad o veracidad.

Patricia— ¿Qué dicen los demás? A ver, ¿los dejó con la boca cerrada? No, díganme qué más. Es interesante porque acá apareció la veracidad, la legitimidad, de alguna manera...

—Es como una manera de entender la realidad, vamos a decir, que intenta ir más allá del sentido común, por lo menos eso es lo que me acuerdo que decía Freire, el sentido de la problematización entre el sentido común y el conocimiento del mundo y el conocimiento de la palabra.

²⁵ Ver referencias completas en el programa de la asignatura.

—El conocimiento es diferente al contenido. Me parece que el conocimiento hace referencia a una manera de entender la realidad, o sea, de problematizarla, por lo menos...

--Siempre de alguna manera u otra es verificable por encuestas o entrevistas, de alguna manera siempre está la ciencia [¿?], porque puede ser algo que culturalmente es hegemónico, pero vos podés hacer entrevistas, vos podés hacer un análisis y ver conocimiento sustentable que va contra lo hegemónico, y lo podés dar en una clase porque vos tenés el sustento.

La voz de la gente te va a dar el sustento. Las encuestas tienen un sustento científico, [¿?] También.

—Me parece que es importante [¿?] el conocimiento del sentido común. O sea, y quizás también un chico que vos agarres en primaria o secundaria traiga mucho conocimiento de la casa pero es de sentido común, no de conocimiento en sí.

Patricia— ¿Cómo conocimiento en sí?

Patricia—Pero estamos hablando de distintos aspectos. Comenzamos hablando del conocimiento, Nicolás distinguió conocimiento de contenido, el contenido está configurado de determinada manera antes de ingresar al aula, lo que es el currículum, con propósitos pedagógicos para ser enseñado. No es un objeto que se configura por fuera del aula, digamos, el currículum, hablamos de que el currículum también había cuestiones pensando políticas y toda una lucha [¿?] pensar cuáles son esos contenidos que se recortan que son valiosos, legítimos y que tienen autoridad social para el servicio social, y esto también, esta cuestión política. Interesante también la distinción que hizo Nicolás con respecto al conocimiento como problema y diferente del

contenido. Me parece como para pensarlo y qué entendemos entonces por conocimiento, esto de la problematización. Y acá surgió también esto pero desde la pedagogía crítica, esto de pensamiento crítico, entonces, ¿no todo conocimiento problematiza? ¿Solamente si estamos parados en la pedagogía crítica? Entonces, ¿se puede construir un conocimiento, transmitir un conocimiento que no problematice?

—No sé si es problematizar, es complejizar por ahí, No?

---Pero yo creo que el tema del conocimiento tiene que ver con la manera de conocer el mundo, con la manera de ver la realidad desde diferentes focos y la escuela lo divide en diferentes materias curriculares, etcétera. Pero creo que en realidad es una forma de poder permitir al que está en posición de educador y está en posición de educando. . .

En este segmento de clase puede apreciarse el valor intrínseco diferenciado que los estudiantes van dando respecto del conocimiento denotando su índole gnoseológica, epistémica y sociológica ala que aludíamos más arriba.

En relación con las formas del conocimiento en el aula desde las dimensiones reconocidas por Edwards (1985), transcribimos el siguiente fragmento del registro:

Patricia—Diferentes prácticas que van a tomar diferentes también concepciones y que van a tener que ver seguramente con esto que vimos la clase pasada de los enfoques de la enseñanza en parte a la hora de comenzar. Es decir, entonces, que era aquí donde teníamos con los textos de hoy, no solamente el contenido o ese conocimiento se transmite, sino que también vamos a impactar las formas de transmitir el contenido. Entonces, estas formas de transmitir el contenido, también es parte del contenido, esa es una de las hipótesis centrales del libro, el capítulo que tenían de [¿?]. La perspectiva que tienen estos dos autores y que teníamos que leer para hoy, las dos hablan del

conocimiento y qué pasa con el conocimiento en el aula, qué pasa con el conocimiento escolar, qué pasa con el conocimiento escolar. Ambas hacen una mirada del conocimiento y un tratamiento del conocimiento desde una perspectiva sociológica. . . .

. Ahora bien, ¿qué encontraron en las formas de transmisión, en estas formas de contenido? En estas formas que para Edwards las formas de transmisión también es contenido.

—Acá habla por ejemplo con respecto a... situado como... Tópico tiene que ver con recordar y nombrar términos en cierto orden, y tópico. . . Es como que queda más que nada recordar, es un conocimiento que queda transferido a la persona. No hace falta relacionar para poder tener ese conocimiento, sino más que nada recordar.

Patricia—Es decir que tiene el concepto como cosificado, cerrado.

—Cerrado, concreto y básico.

— ¿Con qué se relaciona lo tópico? Con la ubicación en el espacio, ¿no?

—Es repetidor, te pone de repetidor, un rol de recitador de algo que se aprendió de memoria. Pero yo digo...

—Yo pensaba, recordaba, perdóname, la enseñanza tradicional, enciclopédica, pensando en la historia de la pedagogía...

—Yo digo al margen de [¿la parte efectiva?], no [¿?], yo digo, por ejemplo, imaginate que vos tenés que ser profesor de electricidad, es una cuestión concreta. Bueno, no sé si [¿?]habla de historia, habla de esto, de aquello.

—No, no, pero yo pienso que sí se puede problematizar desde cualquier lado. Pero, por ejemplo, corte y confección o cómo hacer una cosa concreta, entonces, ahí no podés

andar divagando, necesitas cierta cantidad de pasos, porque para hacer una torta primero está esto que lo otro.

Patricia—Lo que pasa es que tenemos que distinguir saberes, porque quizás lo que estás hablando es un saber que es una habilidad, es un contenido que tiene que ver como una habilidad. Entonces, acá entramos a pensar que hay distintos tipos de contenidos

—Ya sabés que eso es así, que no va cambiar,

Patricia—Y yo estoy pensando parada en el sujeto, en el estudiante, cómo recibe, cómo se apropia de ese contenido, pensando en eso. Por eso digo qué rol se le da al sujeto, al estudiante, en esa construcción del conocimiento.

—Y había un compromiso también de hacerlo interesante a lo que estás dando, a la transmisión, para que te quede algo, porque si yo no conozco esta palabra es porque a mí me enseñaron...

Patricia— ¿O sea, esa sería la crítica que le estamos haciendo a esta forma de transmitir?

—Claro. Porque, digamos, vos sos adulta y en realidad yo, adulta, no conozco esta palabra, a mí no me da vergüenza decir que no la conocí nunca, pero [¿?]

—Usando más el razonamiento, pensando un poco más, no sólo memorizando.

Patricia—Relacionando. Estamos hablando ya más de una estructura, pero también estamos hablando de algo tópico, un lugar, porque ¿el objeto directo está en cualquier lugar de la oración?

—No, no. Por eso acá dice que se apoya en lo que es el lenguaje científico y técnico, pero el objetivo es eso, llegar al lenguaje científico y técnico, pero a través de otra cosa porque ahí mismo en la observación dice “Bueno, decime, ¿cuál es el objeto directo?”,

Patricia—Es decir que aquí es como un pasito más que el tópico, tratando de pensar en relación, pero ya tendría una estructura, es decir, comparamos, relacionamos, pero teniendo en cuenta la estructura. ¿Qué pasa con el sujeto acá también entonces? Pensando en el estudiante, en el destinatario, digo. ¿Qué rol le damos acá? ¿Qué rol les parece, cómo se apropia...?

—Claro. Distinta. El tema realmente es conocer a través de una situación. Y lo que explica [¿?] lo que hacen es ver cómo se interrelaciona el mundo con el mundo que es significativo para esa persona, por lo tanto, el conocimiento es igual a [¿comunicación?]. Entonces, dice que en este conocimiento lo que incluye este sujeto y cómo y qué significa ese mundo, por lo tanto

—Claro, son basados en la experiencia y en la elaboración del alumno. Y bueno, al final el alumno [¿?] [¿le termina diciendo que es una historia?] se comparte entre todos

Patricia—Es decir que el camino, porque ellos llegaron a detectar qué es formal e informal fue a través de sus experiencias, de sus conocimientos, que pudieron llegar también a resignificar, como vos decís, y llegar a un concepto por esa vía. Pero por una vía más de situación personal. Por eso es situacional.

—No sé si situacional. Claro, puede ser. Pero yo lo pienso así: no en los chicos, sino en los adultos...

—Claro. Es como que él toma la palabra del alumno, me parece.

Patricia—Es decir que en las tres formas de transmisión aparecen cuestiones distintas en cuanto a la forma de preguntar, a la forma de transmitir, el lugar [¿?], distintas formas de lugares del sujeto, cómo se posiciona también por ejemplo el estudiante a la hora de hablar de estos tipos de conocimiento

Porque es el sujeto el que está haciendo, el que está construyendo verdaderamente, que le es significativo. Entonces, la relación va a ser de interioridad con respecto al conocimiento. Entonces, el efecto o la impronta que deja en el sujeto es muy distinto a la hora de pensar en el aprendizaje. ¿Cómo planifico yo una clase a la hora de transmitir un conocimiento? ¿La planifico pensando desde la lógica del contenido? ¿La planifico desde mi pensamiento como docente o la planifico pensando en el destinatario? Podemos pensarlo, ¿no?

— ¿Se pueden separar?

—Pero la pregunta que está ahí detrás me parece que es, en realidad, es ¿Para qué enseño? Porque si mi objetivo de enseñanza no es que el otro aprenda, o sea, transforme su realidad, qué me importa saber de qué realidad viene

Patricia—Es decir que volvemos otra vez al tema de los propósitos. Los propósitos que dirigen mi accionar, hacia dónde voy con mi enseñanza, qué quiero lograr, cuál es mi propósito y el objetivo a conseguir. Y otra vez está que volvemos a los enfoques para situar. Es decir que la complejidad de la enseñanza amerita pensar en los propósitos, amerita pensar en los objetivos, amerita tener una lógica de contenido disciplinar que determina a la hora de enseñar, pero también nos determina los destinatarios a la hora de enseñar

Patricia—O sea, la idea sería que se vincula, ¿no? Como decía Mariel, que se pueda [¿?] y que se pueda vincular. Quizás también pensar en fragmentación uno pensaría cómo están pensadas lo que son las materias [¿?] interacción o no se relacionan, ¿no? Esto que venimos hablando un poco de Bernstein por el lado del currículum, por conexión, integrados. Bueno, tiene que ver con esto de fragmentar la realidad

—Con esto de conocimiento, verdad, no permitir la crítica, no puede ser [¿?]

Patricia— ¿No permitir la crítica es lo peligroso?

—Sí. Disculpe, profe, pero yo quería decir porque yo pienso, por lo menos ahora, diré que nosotros resultamos hablando hoy de una palabra que es autonomía, y estaba pensando en la contradicción que tiene que hacer un docente, que tiene que vivir el docente que piensa desde un enfoque creador y que piensa en un enfoque que usted decía recién, en el que construye sujetos o pretende construir sujetos con autonomía que, en realidad, está educando para que el rol del educador desaparezca, de alguna manera.

Patricia—La idea es ir sacando el andamio para que el otro justamente se vaya volviendo de heterónimo a autónomo, justamente esa es la idea, que esa asimetría vaya disminuyendo, que nos volvamos más simétricos, más... ¿no? Por eso, esa es la idea.

—Sí, por eso creo que también un poco las jerarquías tienen que ver con el rol, pero también tienen que ver con el contenido, porque [¿el rol que hoy uno está cumpliendo con él?] Docente a lo mejor tiene que ver con la capacidad que uno tenga de posicionarse en un lugar diferente, o sea, la construcción de esa confianza en sí mismo es lo que permite... no porque vos te ponen el cargo.

Patricia buscaba que sus estudiantes fueran más allá del conocimiento como tópico, incluso que traspasaran el relacional. El foco de discusión y su punto de llegada estaba más ligado a la interacción del conocimiento en el aula en tanto que mediadora entre posiciones relativas a los objetos que componen las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Patricia está acompañando la lectura de un texto alejado para ellos en tanto que cargado de códigos con clasificación alta. Había muchos temas y problemas del campo que no se habían tratado, ni se tratarían en el transcurrir de su materia. De igual modo, fueron apareciendo y si la actividad propuesta hubiese sido de trabajo en grupo más chico, muy probablemente los conflictos socio-cognitivos se hubiesen instalado como problemas a abordar.

Este registro de intercambios de aula, como fragmentos de un desarrollo ampliado de clase y siguiendo a (Doyle & Carter, 1977) se preguntan desde una perspectiva ecológica del aula, y en referencia a las presiones reconocidas inherentes a la misma, a saber inmediatez, impredecibilidad, historicidad etc., qué recursos podrían manejar los docentes para controlar esas características, y más importante, se interrogan en qué medida hay conciencia de estos rasgos propios de la clase, y se los incluye en la acción volviéndolos útiles para la tarea. Desde la perspectiva de los autores, estas características o rasgos podrían también convertirse en obstaculizadores de las mismas. Desde estas posiciones, aprender a enseñar es lograr posibilidades para manejar la asignatura, desarrollar el conjunto de actividades ligadas a explicar contenidos, formular y responder preguntas, programar actividades, etc., junto con una sensibilidad y disposición especial ligada a aprender la textura de la clase. Según estas investigaciones los docentes que mejor mostraron resolver las multidimensionalidad de demandas y su carácter de impredecibles, fueron aquellos,

que en estos contextos complejos mostraban congruencia en el tratamiento conjunto de situaciones emergentes enlazadas y resueltas por la receptibilidad de las situaciones. Docentes que disponían de estrategias interpretativas congruentes situadas entre sujetos, objetos y relaciones en unos tiempos y en unos espacios y desde unos fines que pivotean entre las intenciones y lo posible.

Doyle, (1988) introduce el concepto de esquema, para representar una organización más o menos ordenada de objetos, episodios, acciones, que ofrecen pistas para ubicar instancias de experiencias vividas. Son estos saberes de experiencia los que proveen el marco para interpretar experiencias presentes y las por venir.

Plantear el carácter estructurante, dinámico de las representaciones que el docente construye en la enseñanza implica poner en relación estrategias cognitivas y metacognitivas, sus conocimientos práctico, técnico y teórico, acerca de la enseñanza de la disciplina, del mundo social en el que vive y de sí mismo. (Souto, 1993, (p.245).

En referencia a la formación docente y sus propios modos de ser y de hacer docencia nos dice –La profesora-

“Y como docente, pensando en ellos docentes, bueno, esto porque, a ver, hay algo que si vos como estudiante no lo experimentaste, después para ser docente. . . La enseñanza sobre la formación desde la experiencia misma cuando estudiantes no. . . Es estructurante. . . Y vivir de otra manera la formación. . .la evaluación”. (Entrevista 15 a Patricia).

Patricia tiene un decir tranquilo, pausado, sabe mantener muy bien los silencios. Pero no son silencios programados, sino que devienen de sus percepciones y vivencias acerca de aquello que está aconteciendo en el aula en sus estudiantes. Ella los piensa

como momentos de silencio requeridos de alguna manera por los sujetos para el devenir del pensamiento. Para que el pensamiento emerja y el estudiante tome voz y tome en ella su propio proceso de pensamiento. Es decir construya posición acerca de aquello que se está tratando. Así lo expresa –Patricia-

“Es que si hay silencio se puede pensar, hay silencios que son incómodos, pero con silencio vos... porque si no, uno siempre está poniendo la palabra de uno, no deja que el otro pueda justamente construir, procesar, en ese momento pensar y a veces surgen debates o intervenciones, además hay grupos que son muy ricos en cuanto participativos y eso te da también según el grupo, porque hay grupos que no participan, no largan una palabra”. (Entrevista 15 a Patricia).

Podríamos decir que los tiempos del silencio, persiguen desde la profesora, una doble intencionalidad: por un lado, apela al silencio genuino el que surge de los otros, porque están pensando porque algo los conmovió, por el otro la piensa como estrategia de enmarcamiento o de control de la clase siguiendo a Doyle, en el sentido de instalar un modo vincular que busca claramente la implicación de los participantes del grupo- clase.

Construir un vínculo de confianza forma parte de acompañar trayectorias heterogéneas para Patricia. Eso es posibilitador del aprendizaje. Aparecen otras maneras de pensar que hay que formar. Confianza en ellos, resistir y esforzarse para resolver el problema del contenido con clasificación alta.

“Es que lo vincular me parece determinante, determinante. Por eso las enseñanzas implícitas de Jackson, me parece que es lo que deja ese vincular a través del conocimiento, pero ese vincular... lo vincular es determinante, determinante porque

después de obstaculizar el aprendizaje, ¿cómo no? Porque justamente los dos procesos de enseñar y aprender me parece que en el vínculo... me parece importante. . . sostener esas categorías teóricas, no descender ni el nivel ni. . . Construir confianza, de generar este vínculo de confianza que es fuerte para repensarse ellos mismos como profesores en el contexto de las instituciones tan Complejas". (Entrevista 15 a Patricia).

En este punto nos resultan interesantes las reflexiones que se producen en el aula, las que favorece el docente como mediador de ese contenido, entre contenido y grupo se dirimían las cuestiones, y las mediaciones que hacen los estudiantes a la hora de manipular y apropiarse, cómo se apropian de ese contenido.

Los estudiantes son altamente heterogéneos en trayectorias de vida y de formación, tal como lo plantea la profesora del espacio, reconoce que es una primera visita y trabajo en territorio.... En relación con la organización del contenido la profesora, alude a sus relaciones con otros espacios por los que transitarán sus estudiantes tanto de manera horizontal como vertical ascendente. De esta manera afronta desde la heterogeneidad, cultural y generacional de sus estudiantes, claramente definida desde un paradigma contextualizado

Una vía central de acceso al conocimiento lo constituye la experiencia de trabajo en territorio. La reconstrucción del saber didáctico y docente descansa en dos grandes pilares la experiencia de inserción en territorio, con sentido de servicio para muchos y los tiempos subjetivos de escritura. Sus propósitos están claramente planteados desde su posición respecto de los sentidos y significados de estas experiencias formativas. La iniciación en prácticas de escrituras desde el paradigma narrativo, configura en

principio un lugar dónde los estudiantes puedan tomar sus historias, mirarlas, documentarlas, nombrarse y nombrar desde su singularidad los problemas de la formación desde su propia implicancia. Es un modo que ella encuentra a propósito de dos preocupaciones, la construcción subjetiva del saber didáctico, e introducir allí la pregunta acerca de la formación docente. Iniciar este proceso de interrogación en la docencia desde tiempos tempranos lo considera una necesidad. La profesora relata que desde los testimonios de los estudiantes que van emergiendo en esas narrativas, ayudarían a comprender su preocupación. No plantea su preocupación, por experiencias de formación en la disciplina de la especialidad tiende a verse como reforzadora del saber cómo exterioridad más que como interioridad, además del interés inicial de “historia” en tanto que expectativas e intereses iniciales al ingreso a la carrera. ¿Por qué están allí? ¿Qué buscan y qué esperan de la formación? ¿Cómo llegaron hasta allí? Pero estos escritos a modo de prácticas sociales y singulares de escritura en tanto que contenido de la formación, configuran también para la profesora la oportunidad de vueltas de regresos y relecturas de sus experiencias de vida, de escolaridad, etc. Dar oportunidades para hacerse y dar la voz configura una de sus preocupaciones en tanto que derecho de los sujetos y en tanto que modos de construir conocimiento. La profesora, mantiene un encuadre de trabajo altamente organizado, de enmarcamiento alto, por tiempos, y de códigos clasificados, en la transmisión del saber didáctico. Hemos reconstruido desde algunas escenas de clases su preocupación por trabajar las múltiples dimensiones del contenido, la dinámica de sus clases (fragmentos), y las interacciones y tareas como modos de implicación de los sujetos, así lo expresa –La profesora- La triangulación didáctica expresada en una forma de relación dialéctica dice ella mediada por la tarea. La tarea actúa como

vinculante y organizadora de los procesos de producción. Se articulan en ella, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y las relaciones con los sujetos que participan de la situación, en relación con objetivos comunes. Las modalidades comunicacionales y vinculares estructuran los modos de gestión definen dimensiones relativas a la instrucción y a la organización colaborando en la configuración de la vida social y política del aula en las que los participantes hacen experiencias.

Los estudiantes heterogéneos, ávidos de saber, y dispuestos hacia el trabajo colaborativo en la institución y en la comunidad. Y con fuerte vocación de servicio, en tanto que experiencias de vida cotidiana y que los vincula con los idearios de la institución y sus prácticas. En el trabajo en clase, “Los modos que adoptan la diversidad en el aula a propósito del aprender y del enseñar” podría ser el nombre atribuido a la experiencia por mí vivida al involucrarme en el grupo clase, en tanto que acontecimiento. Perrett Clermont (1979), Respecto del trabajo en grupos organizados para promover interacciones promotoras de saberes en colaboración, a través del conflicto socio-cognitivo nos habla del doble conflicto presente, subjetivo e intersubjetivo en relación al saber y a posiciones subjetivas que emergen de la situación y aluden a los problemas relativos a los procesos de coproducción del saber y de subjetivación en grupos heterogéneos. Ligado a ello, se registran en este caso, los problemas devenidos de los discursos más autorizados de algunos sujetos de la formación, y la desautorización de estas voces.²⁶ Perret-Clermont nos aporta algunas notas al respecto:

El conflicto socio cognitivo apunta a destacar el desequilibrio cognitivo creado en el sujeto que surge entre dos opiniones distintas. . . la principal característica de una situación de

²⁶ (Para ampliar ver clase 3 de Patricia).

interacciones sociales fecunda es la de poner frente a frente puntos de vista distintos con un grado óptimo de divergencia. (p. 206). . . y agrega en las prácticas pedagógicas basadas en la intensificación de las interacciones sociales colectivas. . . suelen conformar un vacío en tanto no ofrecen unas condiciones precisas para una comunicación social de orden cognitivo sobre los contenidos abordados” (p.255).

En los fragmentos comunicacionales transcritos, la Profesora utilizó el contenido del texto para denotar la posición de los sujetos en las distintas formas posibles que podrían adoptar el conocimiento escolar, y no tanto el contenido en sí. En ese sentido es que reconocimos intercambios fructíferos. No obstante ello, en las interacciones se pueden visibilizar divergencias ampliadas y posiciones reconocidas de autoridad legitimadas entre sus participantes.

Patricia se emociona al ver el recorrido realizado de sus estudiantes al final de la cursada, también las trayectorias y aprendizajes realizados cuando toma asignaturas en ciclos más avanzados del currículum de la formación. Así lo cuenta – Patricia-

“[Llora] Me emociona tanto porque esta es la otra parte, el saber, que me parece fundamental por ese otro componente que tiene el aprendizaje, y por eso me parece tan importante y sobre todo en primer año esto de sostener, porque es un primer año con las múltiples historias que vienen, las múltiples biografías, los recorridos distintos, con herramientas distintas y que no es muy copado hablar del conocimiento, de categorías, que te vengan con esa lectura y esa mirada y, sin embargo, poderlo superar, aprenderlo, a mí me... yo me siento muy conforme, porque aparte creo que después la formación de ese futuro profesor es una formación y construcción en los que todos a lo largo de los 4 años vamos sumando también. Las trayectorias es interesante mirarlas también, por fuera de mi materia, pero poder ver cómo entró en primero y después ver esos mismos estudiantes en tercero y cuarto y vos ves todo ese recorrido y

ese crecimiento que opera en el sujeto, es maravilloso, es maravilloso. Pero, bueno, sí, yo me..." (Entrevista 16 a Patricia).

Conclusiones de la doble situacionalidad

Referir a la escuela en tanto que "una escuela de experiencias", que atraviesa de manera más o menos espontánea los modos de hacer situados en la vida cotidiana del trabajo supone acercarnos a la idea de comunidad de práctica social. En nuestro trabajo de investigación podemos inferir que la escuela de nuestro caso de estudio, habilita a reflexiones de la práctica profesional informadas centradas en los sujetos maestros, profesores, y estudiantes de manera singular que se cruzan con procesos interpretativos más transversales u horizontales dotándolos de la doble relevancia de significación subjetiva e intersubjetiva en la cultura escolar. Así es que nos preguntamos: en qué medida las trayectorias de vida, formación, militancia y docencia son alteradas en los sentidos singulares de los participantes, en tanto que itinerarios profesionales situados. Nos preguntamos acerca de esta alteración del sentido, en la medida en que los sujetos participan dentro de ámbitos dotados de apertura para el estudio, y el tratamiento problemático de la enseñanza en situación dentro centro, en tanto que organización y en tanto que especificidad que la define: La formación de profesores en historia social.

Uno de los hallazgos de "la doble situacionalidad" podría reconocerse en la respuesta a esta última pregunta que nos hacemos. Su respuesta enclava en la noción de escuela como comunidad de práctica social, y de ciclos de formación progresivos o desarrollo profesional entre educadores que parecen operar en ella.

Las preocupaciones de las dos profesoras en cuyas clases participé y permanecí por largos períodos de tiempo constituyen una base empírica de dar respuesta a esa pregunta: Los problemas que se reiteran en la bibliografía y que se reconocen de manera indirecta en la reconstrucción de de problemas de enseñanza y de aprendizaje que hacen las profesoras, al redefinir la propuesta formativa específica en cada espacio curricular, contempla en buena medida las voces de estudiantes avanzados en la carrera ya próximos a convertirse en profesores. El planteo de los estudiantes es tomado como fuente relevante que alteran posiciones y modos de enseñanza de las profesoras, intentando dar respuesta a esos problemas. Si bien se trata de grupos de estudiantes muy diferentes, los recién llegados y los próximos a recibirse, puede apreciarse que la identidad profesional de ser profesor es un tema importante para ambas, y comprenden como objetivo de formación, la necesidad de interpelar a sus estudiantes promoviendo procesos reflexivos de concientización de la elección de la carrera. Temas tales como sus expectativas respecto del rol, el peso otorgado a la historia en tanto que disciplina específica de estudio en relación con la elección de la carrera, es retomado por ambas profesoras observadas. En el caso de María Rosa, esta problemática se expresa con mayor claridad, lo cual visibiliza la interpretación desde el punto de vista de la profesora, las experiencias formativas de los estudiantes próximos a recibirse en términos de construcción identitaria docente, y de experiencias y logros de aprendizajes adquiridos a lo largo de la trayectoria formativa en el Palacios.

Más allá de la particularidad de cada caso, y de la especificidad con se trató en sus análisis, nos interesa remarcar que la problemática queda expresada, como la distancia entre la formación recibida y la realidad educativa de las instituciones

asociadas donde trabajarían los profesores al egresar, y las propias percepciones de los sujetos de la formación de intervenir para el cambio educativo y social desde su rol de profesores. Esta sería una meta a redoblar en trabajo, “Las prácticas de formación presentarían a lo largo de la carrera desde la perspectiva de los estudiantes, una escasa reflexión acerca del sentido de la enseñanza en los contextos actuales, en el marco de la reconfiguración del trabajo y de la identidad de los docentes y de las nuevas condiciones socio-culturales que producen la subjetividad de los alumnos. Muy a modo de provisionalidad podríamos solo inferir que estas problemáticas relacionadas con los problemas de los saberes docentes de los futuros egresados, nos hablarían de cierta disociación, entre los campos de la enseñanza de la especialidad, y los campos de la enseñanza pedagógica y didáctica. También reconocemos en las posiciones de estudiantes egresados, filiaciones más cercanas a los grupos sociales que conforman las dos organizaciones de nuestra escuela, y en algunos casos según testimonios de los mismos estudiantes la ideología política estaría traccionando las posibilidades de cambio educativo y con ello cierto descreimiento respecto de rol, se expresa y opera en las disposiciones para la formación especialmente las provenientes del campo pedagógico. Generando una disociación entre la construcción de nuevas identidades docentes que articulen saberes docentes disciplinares y didácticos en experiencias formativas, con aportes a la reflexión de una formación con acompañe para el cambio social y educativo en tanto que propósito de la innovación.

Este sería un campo de indagaciones futuras respecto de los modos en que se generan por un lado las relaciones con las instituciones asociadas, su receptibilidad a los estudiantes, así los grados de diferenciación graduales y recursivas desde la

perspectiva curricular, del tratamiento de los problemas de la formación in situ, en los espacios de la práctica de los ciclos menos avanzados a los más avanzados de estudiantes, hasta volverse profesores. Entendemos que la visibilización de estas temáticas están favorecidas por el estudio de la formación y de la enseñanza desde esta doble situacionalidad. En concordancia con lo planteado, nos permite reconocer los itinerarios de estudiantes y profesores así como sus cambios en la historicidad de la institución y de los sujetos implicados.

Otra temática y también ligada a la reconstrucción colaborativa entre estudiantes, los profesores, y los problemas de la práctica de la enseñanza en el caso analizado de la asignatura didáctica del nivel medio y superior, estaría en relación con el desplazamiento que podría operarse en las trayectorias de formación profesional, y los datos que nos relevan los itinerarios en situación de los educadores de la comunidad.

Trayectorias en itinerarios así pensados, tienen una doble fuente de información: la referida a la constitución de sus trayectorias por un lado, y los modos en que esas trayectorias habitan en itinerarios en la institución. Este, es un aporte que nos resulta interesante compartir en la medida que la doble situacionalidad ha posibilitado reconstruir en términos de agrupar desde la hipótesis que emerge acerca de la composición social de la comunidad de educadores ligada al cambio educativo, y en relación con su historia relativa a distintos momentos de inserción dentro de lo oficial, unos grupos sociales heterogéneos, desde su constitución y hasta la actualidad dando lugar a leer en sentido de interpretar, o mejor reinterpretar, desde “las posiciones” asumidas en la micro-política institucional. Asimismo diferentes procesos de migraciones y egresos dentro del plantel de profesores fueron acompañando esa

construcción. Una lectura más ligada a las trayectorias de vida, y de militancia que a las de formación académica pareciera colaborar para construir alguna interpretación al respecto. La formación de militancia en docencia, nos llevó a agruparlos, por arriba de las trayectorias de formación. Y denotando perspectivas de enseñanza, de la disciplina y de la formación docente diferenciados, más allá de lo homogéneo en la trayectoria académica. Nos hablarían, tomando algunos hallazgos compilados en la obra de Goodson (2004), de ciertas coincidencias y diferencias. En nuestro estudio de casos, los modelos de formación permanecen dentro de sus tradiciones epocales con poca fuerza en la incidencia de pensar la formación de formadores en los socialistas veteranos, como algo que se perpetúa más allá de los profesores noveles como ha sido documentado en distintos estudios. Se resalta así, la fuerza de las experiencias militantes, modelos conformados de subjetividad operando resistencias en los modos de intervención docente, contrariamente con los propios propósitos que persiguen de intervenir socialmente para pensar la educación como herramienta social del cambio. La disociación entre la formación académica, la formación docente, y la militancia podrían colaborar en explicar la poca incidencia de la formación Académica y profesional, respecto de las experiencias militantes. Estos rasgos de identidad parecieran atravesar generaciones de formadores y modelos de formación transitados incluso en carreras de grado diferentes.

En otra línea de temas el Palacios, es escuela de experiencias, en tanto que oportunidades de aprendizajes que habilita a su comunidad de educadores. Aludimos por escuela de experiencias, a espacios que se van abriendo no siempre manera de deliberada y que, a modo de aprendizaje informal o doméstico, van configurando modos de pensar y entender el formar en acción. Haciendo lugar al tratamiento de

problemas cotidianos de la vida educativa. Por un lado, la metáfora del director de estudios y del coordinador de investigación caminando las calles del barrio los días miércoles, mueven las relaciones de poder/ saber signadas por la jerarquía de roles y funciones institucionales. Estas imágenes están naturalizadas en el Palacios y forman parte de la vida cotidiana de los que hacen y rehacen las oportunidades de inclusión de los excluidos del sistema formal, constituye la cultura institucional, es el currículum en acción, y es formación por aculturación como imagen que se espeja en los estudiantes futuros docentes, muchos de los cuáles, repliegan estos esfuerzos con distintas técnicas o estrategias de convocatoria hacia la comunidad de jóvenes de Barracas. Tiempos y espacios que se habilitan, y contenidos del currículum de la formación, que circula en uso como cultura del trabajo docente. Asambleas, Jornadas populares de investigación en historia, espacios de la memoria desde la perspectiva epistemológica de la historia reciente, en tanto que espacio de formación en la investigación y en la didáctica de historia, cátedras abiertas, se desarrollan como espacios formativos multigrados, rompiendo la organización y el agrupamiento escolar de los grupos y forman parte del currículum de la formación que se va haciendo y rehaciendo y orientado de igual modo, de igual modo se piensan las cátedras abiertas, y otros espacios que se van generando a partir del estudio de vacaciones en la formación y siempre orientados a la mejora de los aprendizajes.

Por otra parte y volviendo a nuestra hipótesis como constructo analizador de la innovación educativa situada de este estudio, la escuela de experiencia a la que aludimos, pareciera promover modos de gobierno y de participación y enraizada en la organización social y cultural como movimiento de base y de gestación del proyecto educativo, de la mano de ese grupo de educadores fundadores, “los históricos” y a los

que llamamos aquí organización 1. Entendemos esta escuela de experiencias, es subsidiaria de las “distorsiones” del proyecto formador a la que refieren algunos agentes históricos, respecto de los problemas que devienen de las nuevas relaciones laborales que se instalan junto con la oficialidad del instituto. Creemos que la escuela de experiencia en tanto que espacios que promueven el carácter colectivo y el funcionamiento cooperativo dando voz a los problemas que los atraviesan como docentes de ese estar trabajando allí, y ayudan a resolver los problemas del aprendizaje centro de preocupación del docente, convocando al debate y participación desde los saberes de experiencia de la práctica. Sostenemos que estas modalidades de vínculo, refuerza lazos y compromisos genuinos con la formación y con los idearios institucionales. Colabora así en la construcción de la identidad subjetiva y social de la comunidad y que es esa identidad colectiva construida desde adentro, con cada singularidad, la que equilibra en parte “las desviaciones” de las relaciones laborales regladas por carga horaria en las materias a cargo. Asimismo entendemos que el espacio de intersección entre ambas organizaciones, ganan en la posibilidad de promover discusiones, reflexiones y acuerdos, ligados a problemas reconocidos en los casos de análisis de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. La composición social heterogénea en trayectorias de vida y de profesión, y los modos diversificados de comprender y hacer docencia, se expresan en las posiciones que se asumen dentro de las dos organizaciones. Algunas tensiones históricas reconocidas en la bibliografía de la formación docente, parecen quedar expresadas aunque en las singulares de los relatos y en el análisis e interpretaciones de la muestra de las prácticas de enseñanza. Los podríamos nombrar como los problemas involucrados en la distancia entre la formación del profesorado y la preparación para el trabajo, y la necesaria articulación

e integración entre las materias disciplinares de la especialidad y las disciplinas pedagógicas, ambos campos concebidos como constitutivos en la formación de profesores y desplegados en el oficio del profesor de historia.

La diversidad de posiciones de los profesores respecto de estas temáticas, explican buena parte de la variedad en los estilos personales de enseñanza. La bibliografía nos relata los contextos, las políticas y las perspectivas pedagógicas y didácticas que explican la consolidación de las tradiciones de formación en cada campo construidas en su historicidad; Las historias de vida narradas nos cuentan cómo se anudaron esos relatos educativos, sintetizados también en la historicidad de experiencias de formación y de profesión de los profesores en la vida de los agentes. Es en “la intersección” de las dos organizaciones donde se expresa la pluralidad de voces y experiencias educativas en la escuela. Pensamos la potencialidad de ese espacio en intersección, en la medida en que pueda desafiar lo instituido y promover nuevas síntesis en vistas a resolver los problemas nombrados por ellos desde los objetivos de la formación que persiguen.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

Esta tesis se propuso trabajar en los problemas de la enseñanza situada. La idea de situada me llevó directamente a introducirme en los distintos desarrollos didácticos para estudiar y reconocer el lugar que el carácter de “lo situado de la enseñanza” ocupaba en las teorías didácticas. Tomé entonces como norte y como principio de producción o teorización el problema de la contextualización del saber didáctico. La revisión bibliográfica me fue enlazando problemas relativos a la enseñanza de la didáctica que transmitían relatos de formación despojadas de sus bases, el vínculo entre el tratamiento didáctico, las políticas de formación y la investigación en distintos contextos históricos iban develando algunas distorsiones en los principios valiosos de una buena teoría. Me involucré en procesos de reflexión progresivos y recursivos sobre distintos temas y problemas, que fueron entramando la didáctica con la práctica docente y con la investigación en relación al lugar de “lo situado”. Estos campos y sus problemas me interesaban en la medida que mi caso de estudio fue un instituto de formación de profesores.

Intentando desafiar tal disociación ya reconocida en mi experiencia de oficio y reforzada por nuevas lecturas realizadas a viejas lecturas, comencé a contextualizar la producción del conocimiento didáctico. Esto me hundió en la búsqueda de sus raíces históricas. La obra y el pensamiento de Dewey junto a la de otros pensadores de época me llevaron a revisar producciones de pedagogos y filósofos que se preguntaban acerca de los fines de la escuela. Sus producciones las retomé desde una

lectura del currículum con carácter problemático porque claramente allí aparecían las preocupaciones y preguntas ligadas a los fines de la educación; con el pensamiento y la reflexión sobre diferentes propuestas formativas venía la pregunta de qué es valioso enseñar en las escuelas, de cuáles son las propuestas que propician en sí experiencias formativas valiosas o cuáles podrían pensarse experiencias educativas enriquecedoras y en qué medida estas se diferencian de aquellas que no lo son.

Así ingresé en la revisión del campo del currículum y avancé en lo que se dio en llamar el movimiento de reconceptualización curricular. De esta manera llegué al planteo que lo que reviste de interés a la enseñanza experimental, al método por proyectos, al aprendizaje del oficio o artesanal o al aprendizaje acción en las comunidades de prácticas, domésticas y productivas, no es sólo lo que hay en ellas de actividades auténticas sino también la manera en que se revalorizan y recrean al ser retomadas como objeto de investigación e intervención en el campo de la enseñanza y de la formación profesional dentro del enfoque situacional.

Mi preocupación fue tratar de comprender los problemas de la enseñanza situada desde una doble situacionalidad desde las voces y experiencias de sus protagonistas en unos tiempos y espacios de la organización. Me introduje, entonces, en los problemas del estudio de la escuela. Así, en el pensar la comprensión de voces y experiencias de profesores de un instituto formador de profesores desde la perspectiva contextualizadora no podía omitir el estudio, la indagación del “dónde” acontecían esas experiencias que me proponía comprender. Los problemas del a quiénes les sucedían, cómo los atravesaban, los comprendían y buscaban estrategias para resolver esos problemas, no podían separarse del dónde y en qué situaciones y entre

quienes y con qué propósitos, y desde qué trayectorias. Parafraseando a Geertz (1989): quiénes eran ellos, con qué historias venían, que hacían y cómo y porque estaban allí.

Por tanto, esta tesis exploró las voces y experiencias de educadores y estudiantes en un centro educativo desde una doble situacionalidad: la de los profesores y su historia de vida y la de la enseñanza y los aprendizajes situados. Colabora, de esta manera, en la reconfiguración de la didáctica, dándole lugar a la discusión acerca de las ventajas teóricas y metodológicas de considerar a los aprendizajes y la enseñanza como situados en el espacio y el tiempo delimitado por una serie de factores.

Específicamente, el caso de estudio presentado en esta tesis buscó describir en profundidad cómo un Instituto, que se autodenomina “progresista” al decir de sus protagonistas, busca interpelar el modelo homogeneizador de la formación docente tradicional; lo hace compartiendo cierto discurso universalizante: acerca de lo que iguala desde las diferencias. El horizonte lo configura lo alternativo en el espacio de público.

Se trata de un caso que muestra una innovación educativa valiosa para la reconstrucción y análisis, en el que se visualizan problemas, tensiones, vacancias, y logros en las dimensiones macro y micro. Las fuentes privilegiadas son principalmente las voces y las experiencias de enseñanza y de aprendizajes de los protagonistas en determinados tiempos y espacios de la escuela.

En la misma línea de pensamiento, Goodson (2004) sostiene que las historias sociales del cambio fuerzan a no pensarlo al margen de las vidas profesionales del profesorado. En concordancia con nuestra preocupación de la doble situacionalidad en este estudio

de caso tomamos como fuentes las historias de vida de los profesores (algunos trazos) traídas desde las voces de sus protagonistas. Para ello, adoptamos como enfoque de nuestra investigación la perspectiva auto-biográfico narrativa y hermenéutica en sentido metodológico como modo privilegiado de reconstruir los relatos orales de vida, de formación y de profesión que nos cuentan trazos de experiencias vividas. Éstas son traídas en este estudio para reconstruir la fuerza y la memoria de episodios de vida, de escolarización, de perspectivas, y de haceres, recuentos de recuerdos y de prácticas ligados a la formación docente y que contornean los significados y sentidos subjetivos de su hacerse y ser docentes en el Palacios.

Es en el transcurrir del relato donde toma lugar el aprendizaje; al tiempo que se reconstruye la historia, toma lugar el aprendizaje. Entendemos, junto con Bolívar (2004; 2012) y Goodson (2004), que el aprendizaje de la investigación narrativa es entonces “el mismo proceso en curso de la narración” que se despliega en los relatos de historias de vida. Es el proceso de construcción y reconstrucción de recuentos de experiencias traídas por los participantes en los entornos y las relaciones de confianza y cuidados mutuos entre investigador y participante, en el marco de determinados contextos de producción del relato, donde los aprendizajes acontecen. Estos procesos de reescritura de sí mismo y de autoformación, los concebimos como procesos constitutivos de la formación docente continua y como procesos inherentes de experiencias educativas ampliadas en la comunidad de educadores y en el espacio del aula. Estos procesos auto-reflexivos acerca de las experiencias pasadas y presentes, y el recuento de recuerdos con significado y sentido que se movilizan en la narración, nombran, asimismo, las experiencias críticas de enseñanza y de aprendizaje a las que alude. Woods en su obra. Lo hacen en la medida que recuperan la concepción de

reflexión ya postulada por Dewey y revalorizada en el paradigma contextualizador de la enseñanza. Es aquí donde la enseñanza y la investigación de la enseñanza se juntan para otorgar sentido a los aprendizajes deseables en la formación. Aludimos así a la reconceptualización de la didáctica desde los postulados del paradigma contextualizador. La didáctica, con sus teorías acerca de la enseñanza y la producción de conocimiento acerca de los objetos de estudio que la constituyen podría colaborar en el cómo otorgar significado y sentido al sentido de la experiencia formativa de los estudiantes.

Vale aclarar que, desde el punto de vista epistémico-político de la investigación, en la reconstrucción de los testimonios orales en este trabajo, se transcribieron algunas notas de voz, sin pretensión de evaluar ni juzgar ni hacer foco investigativo en esas trayectorias de los docentes participantes, en tanto que trayectorias personales. Por el contrario, interesan las propiedades del texto más que de las de sus autores. Intenté de esta manera compartir hasta aquí un cuerpo discursivo vinculado a una serie de posiciones y tensiones, y no a las personas, y regulados por algunos criterios metodológicos de la investigación narrativa en los estudios sociales. Desde el estudio analítico y siguiendo a *Bold (2011, citado en Bolívar, 2012.)* “se optó una vía temática” (p. 88), al estudiar narrativamente las vivencias de los profesores en el trabajo, entendiendo la escuela como organización en sus dimensiones, cultural, administrativa y laboral. O planteado de otro modo: esta investigación buscó mirar el cambio educativo o la innovación educativa desde la dimensión organizativa en la doble inserción profesional y laboral de los profesores y reconocer algunas formas “alternativas” de organización y de prácticas de enseñanza en la formación docente.

Esta tesis se propuso acceder a la comprensión, para su difusión, de las condiciones institucionales y didácticas que habilitan la innovación en tanto que institución que busca el cambio social y educativo. Creemos que de esta forma colabora en la reconfiguración de la didáctica, dándole lugar a la discusión acerca de las ventajas teóricas y metodológicas de considerar a los aprendizajes y la enseñanza como situados en el espacio y el tiempo delimitado por una serie de factores. Por todo ello, en este trabajo buscamos comprender posiciones, que conllevan la puesta en acto en prácticas de vida y formación en la educación.

Por lo anteriormente planteado, este trabajo buscó reconstruir trayectorias para comprender itinerarios, que en tanto que recorridos localizados en los educadores y en su trabajo, adquieren el carácter de lo situado. Explorando así las posiciones, las teorías que guían la acción y las decisiones de educadores en los contextos de producción y de enunciación de sus historias de vida. Del mismo modo, y desde el reconocimiento de acontecimientos, estudió, las experiencias de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la institución en tanto que expresión de proyecto institucional del que participan.

La noción de experiencia se ha tornado una referencia clave no solo en educación y formación, sino también en relación con los oficios en los que los profesionales actúan “sobre y con” otras personas. Relaciones signadas por la particularidad que una de ellas posee algún saber, habilidad, competencia que la otra requiere y a partir de la cual se establece una relación de implicación mutua o recíproca entre ambas (Decroly-Momberger, 2014). Esta conceptualización de la experiencia está fuertemente instalada en el campo de lo humano y se mueve, se escapa, trasciende, los lugares y

situaciones convencionales de la escuela. Es esta dimensión de la experiencia más desatendida en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas, probablemente ligada a sus aspectos más reglados y regulados en lo organizativo y en lo pedagógico y en el marco, los fines que le son histórico y socialmente atribuidos a la misma. En ello, radica parte de la crítica que el paradigma contextualizador o situacional en la enseñanza hace a la escuela.

La noción de experiencia en este contexto en que la estamos nombrando, en su sentido más humano y singular, designa unos modos particulares de adquisición de aprendizajes en la medida que pondera la dimensión práctica del saber. La relación que nuclea a las personas en relación con este saber es “de universo de experiencia a universo de experiencia” y conlleva el valor de proceso de aprendizaje en la medida que la persona pueda en tanto que movimiento de subjetividad vivido elaborar sus propios recursos para usarlos en situación. (Decroly-Momberger, 2014, p.696)

Según los autores de referencia (Zeiter & Barbier, 2012), la experiencia podría estar designando una actividad, lo vivido, la comprensión de lo vivido así como el proceso que surge de lo vivido. Así concebida, el amplio abanico de situaciones que entran dentro de su campo temático, nos abre un conjunto de interrogantes ligados a cómo acompañar esa construcción, y a cuáles serían modos de transmisión posibles. Estas cuestiones nos preocupan particularmente al pensar la formación de oficio, dado que nos hablaría o aludiría a un tipo de saber “requerido” en la formación docente relacionado con la propia naturaleza del saber que dicha acción involucra. Estas cuestiones ampliamente reconocidas y tratadas en la bibliografía pedagógica y didáctica nos ligan directamente con las preocupaciones que comparten tanto los

estudios basados o centrados en las historias de vida como con el paradigma contextualizador o situacional tratados en este trabajo.

En principio esta discusión la traemos aquí en parte para explicar porqué referimos en nuestra tesis a la hipótesis de concebir al paradigma situacional en didáctica con el potencial de reconceptualizar el campo o enriquecerlo desde su mirada crítica a la matriz moderna de la escuela. Conocemos, vivimos, experimentamos en situaciones y en relaciones diversas. La experiencia denota ese espacio en el que el sujeto, en tanto sujeto, se apropia de esa experiencia en el sentido de hacer experiencia de lo vivido. Desde esta visión, ese sentido de apropiación alude a la manera y a los procesos a través de los cuales cada sujeto hace suyo, desde su singularidad, ese saber. Desde la perspectiva de la investigación biográfica, este proceso es designado como “biografización”. En palabras de Decroly-Momberger (2014, p.698), el término “denota la manera en que la situación presente se inscribe en la ecuación personal”. Implica, entonces, una percepción de aprendizaje que denota una actividad subjetiva a través de la cual cada quién se hace de su existencia y en la historia en que entrama. Para poder captarla tendríamos que comprender cómo cada uno “biografiza” la experiencia. Es decir, cómo la vincula consigo mismo y con su historia. Nos interesa resaltar que este “biografiarse del sujeto”, toma como parte de ese proceso *el contexto, las situaciones, las relaciones, junto a las posiciones concebidas en un lugar y espacio específico*. En el campo de educativo y específicamente en la formación desde estas posiciones, se insiste en la relevancia de *los saberes de experiencia*, así como el lugar *estructurante* que dicha experiencia adquiere en los aprendizajes: “no paramos de biografiar lo que vivimos inscribiéndolo en el curso de nuestra existencia. . . . de darle una forma y un sentido en la historia. . . así no cesamos de escribir de nuestra

vida” (Decroly-Momberger, 2014, p.698). Emerge así un primer nivel de reflexividad en el sujeto de experiencia. Constituye una escritura de sí. Así los relatos orales de los profesores podrían configurar escrituras de sí, en el sentido biografiar, distintos niveles de reflexibilidad como movimiento de sí y en el sentido más hermenéutico, en la propia investigación.

Retomando los aportes del pensamiento de Dewey, podemos repensar algunas dimensiones ya expresadas respecto de la experiencia y su valor de “educativa”, enlazando así, este “no cesamos de escribir de nuestra vida” y el lugar que adquieren las condiciones simbólicas y materiales que configuran las situaciones en que las experiencias de los sujetos se inscriben y acontecen. Creemos que varias dimensiones trabajadas desde esta perspectiva, en tanto que experiencia de biografización, establecen un conjunto de lazos con la posición de experiencia en Dewey. Podríamos afirmar que lo hace tanto desde los principios de continuidad e interacción que configuran al sentido de la experiencia en Dewey, como en referencia a las dimensiones de la situacionalidad inherentes a la propia constitución de la experiencia. En el mismo movimiento vemos las relaciones posibles ligadas al valor de las experiencias sucedáneas en la constitución de nuevas experiencias remarcando los vínculos entre lo personal subjetivo, (no individual) y los lazos sociales constitutivos e indisolubles de la experiencia humana y formativa.

Finalmente y para denotar el alcance de lo auténtico de una actividad en tanto que experiencia Dewey (1954) nos dice: “toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia. . . la experiencia es la vida misma” (p. 43). Desde aquí es que

sostenemos algunos puntos de confluencia de ambas perspectivas teóricas; aunque sin dejar de reconocer las distancias relativas a los propósitos y contextos diferenciados de los autores, así como las condiciones de enunciación de tales teorías.

Por lo hasta aquí planteado, la experiencia se halla almacenada, a modo de reservorio, como reserva de saberes no fácilmente accesibles ni explicables de manera asertiva desde la lógica declarativa. Estos se presentan disponibles bajo la forma de estructuras generalizadas de acción (Alheit, 2009), y se organizan como sistemas de interpretación. En tanto que arquitectura de experiencias pasadas y presentes inciden en las experiencias por-venir (Schütz, 1981). De aquí su fuerza al pensar la formación de formadores en tanto que tipo de saberes y acciones que la práctica involucra.

Este sentido de la experiencia reseñado hasta aquí lo traemos para connotar la perspectiva sostenida en esta tesis y que ayuda a explicar desde Contreras y Pérez Lara (2010) la manera en que concebimos la experiencia educativa en tanto que modo de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos del aula. Nos introducimos con ello en la manera de concebir la práctica. Postulando que la experiencia y la práctica no son la misma cosa, los autores, nos advierten acerca del sentido más naturalizado de nombrar la práctica en el campo de la educación. La práctica alude a un hacer, a la vez que está guiada por valores y fines que la acción busca realizar en sí misma (p.32). Estos fines cobran su verdadero significado en la acción misma donde sujetos y relaciones se enlazan y no solo en el hacer mismo. Se alejan, así, de posiciones instrumentales de la educación y de la enseñanza, al plantearnos que la práctica no es la aplicación de un plan, sino que reside en el actuar de acuerdo a esas finalidades. En palabras de los autores: “busca vivir las cualidades de

lo educativo en su propio quehacer” (p.34). Pensar la educación como práctica, alude al modo en que “son vividas las acciones por sus protagonistas” y ubican la experiencia ligada al concepto de receptibilidad. Sostienen que la práctica no es solo “hacer mismo” o de “la acción propositiva misma”. La enseñanza es una práctica social. Por lo tanto, constituye modos de desplegar haceres según sus cualidades y propósitos. Ante la pregunta, ¿Puede la experiencia iluminar la práctica educativa? La respuesta es afirmativa en la medida en que uno “se deje afectar”, en la medida que despliegue la implicación. Así, en este estar en y dejarse afectar por la experiencia, la oportunidad de nuevos aprendizajes sobreviene en los sujetos. Aprendemos “la posición” que la experiencia ha dejado en nosotros, en tanto modo de “mirar”, “de interpretar”, “de actuar” de estar en ella y de dejarse implicar por ella.

En cuanto a los procesos de comprensión, se argumenta que la significación y el sentido no se pueden construir por separado el uno del otro. No obstante ello, la relación entre experiencia y pensamiento muchas veces resulta “desajustada”. Requiere de la invención en el sentido de crear significación en el lenguaje de la experiencia (Contreras & Pérez Lara, 2010, p. 28).

Por lo tanto, preocupados por los saberes de experiencia, y convencidos del lugar estructurante que adquiere la experiencia en los aprendizajes tanto en la formación como en la docencia, es que en nuestro trabajo buscamos comprender la experiencia de la innovación educativa, con lo que hay en ella de aprehensible y de no aprehensible desde los relatos orales y desde la observación pasiva y receptiva a la vez en el estudio de las prácticas de enseñanza.

En este trabajo de investigación buscamos pistas de “experiencias educativas ampliadas”, traspasando los límites de las categorías de la modernidad. La posición estaría dada por la posibilidad de no caer en el conocimiento objetivado de la experiencia educativa y del sujeto; a la vez que de la experiencia del sujeto en ella. Algunas conclusiones emergen así de esta posición teórica e investigativa adoptada.

Desde el punto de vista teórico, en primer lugar, ya en la propuesta de experiencia educativa ampliada, a la que referimos en la presentación de este trabajo para dar cuenta de los enfoques de reconceptualización de la enseñanza y del currículum, encontramos una primera mirada crítica a la escuela moderna. Lo hace Stenhouse, lo hace Jackson y otros teóricos críticos del currículum al referir a los efectos no deseados de la escolaridad.

En segundo lugar, al resituar el problema de la enseñanza y el aprendizaje como “experiencia” en el aula y situados en el enfoque contextualizador, las actividades auténticas tomarían como foco la situación o acontecimiento. Aludiendo con ello a las relaciones entre objetos, saberes, sujetos, y contextos y a los elementos que habitualmente hacen a la caracterización de los procesos “personales” y que resulta un “componente” de la situación, dando lugar a lo singular. Entendemos que el formato escolar habitual abre la sospecha acerca de sus posibilidades de producir experiencias en el sentido aquí desarrollado.

En tercer lugar, pensar la escuela como escuela de experiencias, nos introduce en la perspectiva de concebir la escuela como texto de la formación, en tanto que organización, donde las formas del aprender sobre el trabajo docente se vuelven

currículum de la formación como saberes de experiencia en el marco de la vida política institucional.

Acerca de nuestro estudio de caso, y desde el punto de vista de la investigación en este trabajo, sostenemos que el enfoque auto-biográfico narrativo y hermenéutico, las historias de enseñantes de vida, de formación y de profesión nos proporcionan un relato acerca del ser y del hacer intertextual e intercontextual. El estudio de caso, centrado en las historias de vida de profesores, entendemos habilita la reflexión en la rememoración del reservorio de experiencias, en tanto que saberes aprendidos, y hacen emerger algunos indicios de los sistemas de interpretación que configuran la arquitectura del ser y hacerse docentes en el devenir de su historia en la vida y, en la escuela. Las trayectorias, en tanto que itinerarios siempre en situación, nos permiten acceder a comprensiones de su ser docentes y sus modos de definir el formar en la institución. Los relatos de sí, ejercitan la formación sobre sí, eventualmente habilitan nuevas re- escrituras de sí, y sobre su actuación y formación docente tanto en relación con sus marcos conceptuales específicos, como en relación con los saberes del trabajo. Los relatos, tomados intertextualmente, transversales u horizontales y cruzados en la organización y en las prácticas, nos explican las posiciones de los profesores, dentro de la organización social que es la escuela, los lugares de poder/saber que ocupan en ella, y demarcan sus expresiones y saberes diversificados múltiples, en el aula y entre campos disciplinares curriculares. A su vez, intercontextualmente, nos hablan de los modos colectivos de hacer innovación educativa, denotando problemas tensiones y logros del aprender y hacer en la comunidad de práctica social. Nos colaboran en la comprensión de rupturas y permanencias en el devenir del cambio educativo.

Desde el punto de vista didáctico, las cuestiones relativas al currículum nos introducen con las concepciones acerca de la formación y los modos de conformar una propuesta formativa. El currículum demarca este espacio en el nivel macro, jurisdiccional y por niveles de formación. Desde la perspectiva de las políticas públicas actuales en la formación docente, la normativa vigente para la formación en el nivel Superior en materia de formación docente así como también en la formación de formadores de la especialidad, expresan un conjunto de cambios en materia curricular, dando cuenta de ciertas vacancias históricamente reconocidas. A la vez, abordan una transformación curricular que se configura con una organización de los campos que la conforman según carreras, pero que “recolocan” los problemas de las relaciones de integración y especificidad, entre disciplinas ligadas al campo de la especialidad, las referidas a la formación pedagógica, y aquellas ligadas a la formación profesional como constitutivas de tales reformas. Asimismo, se aboga por la integración e incorporación de problemáticas relativas a la formación social y cultural como intento de dar respuesta a los diversos y complejos contextos socio-culturales de la contemporaneidad. Al respecto nos interesa señalar tres cuestiones:

Como es ya sabido, junto con estos marcos curriculares a nivel macro y jurisdiccional, en las instituciones, devienen complejos procesos de redefinición, traducción y recolocación de los mismos, a partir de las reinterpretaciones que las comunidades educativas realizan al hacer suyos de manera colectiva y singular, el texto curricular de base. Desde las teorías acerca del cambio curricular, reconocemos que no es implantación sino implementación lo que acontece, cuando ese texto es puesto a circular en las escuelas; y al respecto, nos señalan la relevancia de atender la dimensión política del cambio educativo si se busca la eficacia del mismo.

Por su parte los estudiosos del campo del currículum, desde los trabajos sobre diseño y desarrollo curricular, también nos hablan de los necesarios procesos de recontextualización que atraviesa el texto curricular al ser transitado por los educadores y orientados al trabajo del aula. Nos señalan la importancia que adquieren los procesos colectivos de discusión, deliberación, exploración y consensos dentro de la comunidad, y a los fines de los ajustes necesarios según idearios y propósitos, agentes y contextos.

Una segunda cuestión se relaciona con los modos particulares que conllevan estos procesos de re-traducción curricular a nivel más de cada disciplina y de cada profesor, ligado tanto a las definiciones de marcos conceptuales como a los saberes del trabajo. Dichos procesos involucran tanto la fase pre-activa como interactiva de la enseñanza, así como los procesos reflexivos de trabajos sobre sí por parte de los profesores ligados a las prácticas. Hemos referido ya al lugar estructurante de la experiencia en la formación. La naturaleza de los saberes de experiencia junto a otros saberes del docente, su ligazón y reconstrucción en experiencias formativas sucedáneas que reformulan en sentidos propios esas orientaciones curriculares y colaboran en configurar la arquitectura de la práctica. En el sentido otorgado por Contreras & Pérez Lara y por Stenhouse, valoramos el trabajo sobre sí en la formación, y la reflexión acerca del currículum de la enseñanza y de la práctica.

La tercera cuestión refiere a los problemas de la integración curricular entre espacios: lo pedagógico, lo disciplinar de la especificidad, y las prácticas de formación por un lado y por otro la articulación horizontal, y vertical, por asignaturas, años, ciclos y campos del currículum de la formación. La consideración de problemas tales como

secuencia y continuidad la hemos planteado desde el lugar de consideración de las experiencias formativas valiosas en la formación. Ahora nos interesa re-encuadrarlas dentro de las problemáticas curriculares, para ponderar los secuencias espiraladas defendidas por Bruner (1997), y enfatizar desde desarrollos curriculares posmodernos Doll (1997) la especial atención otorgada a la recursión en el proyecto curricular de la formación de formadores. Cols, (2010).

Pensar la reflexión como aspecto estructurante del currículum, desde secuencias espiraladas y recursivas, convoca a un movimiento de volver sobre temas, problemas, teorías, conceptos en distintos tiempos y espacios de la formación, y desde distintas posiciones y perspectivas teórico, epistemológicas y educativas. Promueven la integración entre campos y entre saberes de campos de la formación, que junto a crecientes procesos de comprensión, colaboran en: la construcción del pensamiento divergente, el desarrollo del juicio crítico y reflexivo en el campo de los saberes intelectuales, sociales, culturales y políticos de la formación. Asimismo la consideración de dichas dimensiones en la formación y el trabajo docente en clave situacional, evidencian la necesidad del despliegue de trayectos y dispositivos de trabajo en territorio ligados al aprendizaje del oficio docente y vinculante con las instituciones asociadas, en tanto que, espacios de formación práctica y de destino del ejercicio profesional docente de los egresados. Estas tres temáticas reconocidas en la bibliografía, forman buena parte la plataforma teórica, de los problemas nombrados por nuestros educadores en nuestro caso de estudio.

Desde nuestro caso de estudio, y en relación con las preguntas de esta investigación, pudimos reconocer que:

En primer lugar, las historias de vida y la reconstrucción de trayectorias miradas cada una, desde su unicidad, nos ofrecen comprensiones acerca del valor de las experiencias tempranas de vida familiar, y de escolarización en la constitución de los saberes docentes. También nos hablan acerca de los modos singulares de representaciones y saberes acerca de la escuela, la formación, la enseñanza, los aprendizajes y los sujetos de la formación. Los estudios reseñados en nuestro apartado de antecedentes y particularmente la obra de Goodson, (2004), compilan estudios de casos e historias de vida que ponderan el estudio de las biografías como fuentes de constitución y comprensión de modos personales de ser y hacer docencia. En tanto que itinerarios situados, las historias de enseñantes de nuestro caso, nos hablan acerca de qué es formar profesores de historia en el Palacios, y denotan distintas posiciones dentro de la organización, los idearios a los que afilian de manera singular dentro del proyecto institucional, y los modos de expresión que adoptan esas filiaciones en relación al peso otorgado a la formación docente, a la formación disciplinar de la especialidad y a la formación política en la institución o a alguna combinación posible entre ellas. En algunos casos, puede reconocerse también la importancia que han tenido las experiencias de la formación profesional universitaria por sobre las primarias de escolarización y la fuerza de las diversas experiencias de militancia reconocidas y nombradas en los relatos, quedan expresadas en las posiciones que ocupan tanto dentro de la vida política institucional, como en su materialización en el currículum y en las prácticas de la enseñanza.

Por otra parte y como conclusiones de nuestra investigación, las historias de vida miradas como comunidad de educadores, en tanto que relatos verticales, horizontales y cruzados en la vida organizacional y en *las prácticas comunitarias*, nos

ofrecen un robusto y prometedor campo de modos de crear institucionalidad, al alterar los modos convencionales de hacer y hacerse como comunidad y al abordar y problematizar experiencias alternativas de organizarse para el cambio, y para el cambio en la formación y en la enseñanza. El espíritu cooperativo, las desregulaciones curriculares, los encuentros multigrados, los modos contruidos de gobernabilidad y la participación horizontal en el debate y producción curricular, junto a la práctica militante y los fuertes lazos tendidos con la comunidad barrial, la inscriben como escuela de experiencias de aprendizaje y de prácticas en el sentido más teórico planteado por Lave & Wenger (1991).

En relación con los estudios en casos de aula, los relatos secuenciados y progresivos por dentro y por fuera de las prácticas de observación de la muestra, junto con las comprensiones logradas de la observación situada en el aula, nos llevan a argumentar que la enseñanza se inscribe dentro del paradigma situacional de la enseñanza.

En estas conclusiones y dando cuenta de la doble situacionalidad presentamos, la siguiente caracterización de experiencias formativas, que emerge del estudio en casos de aula y de la organización. Cabe aclarar que se tomaron para construir tal caracterización, tanto las voces de los estudiantes de todos los ciclos, desde los recién ingresados, hasta los próximos a recibirse, y las voces de los informantes desde distintas fuentes: Las narrativas y los registros de las observaciones de aula, complementados con notas de campo del investigador, y documentos curriculares. Se contemplan espacios de observación y participación dentro de la escuela como escuela de experiencias. Estos podrían considerarse componentes, rasgos, criterios, que configuran modos de enseñanza y prácticas institucionales, que surgen del trabajo con

las fuentes utilizando el método comparativo constante. Constituyen una interpretación desde el saber didáctico en tanto que experiencia de oficio del investigador. Ofrecemos continuación algunas pistas para repensar la /s Formas de Enseñanza en la doble situacionalidad. De profesores que:

- ✚ re-piensen su lugar de autoridad
- ✚ hacen entrar y emerger los problemas en el aula
- ✚ interpelan las certezas de los relatos modernos acerca de la historia, de la educación
- ✚ desarman los relatos cerrados de la modernidad acerca de la educación y de la historia con la pregunta del valor político y social que conllevan
- ✚ invitan a desnaturalizar la mirada de organizaciones prolijas, correctas, sin tensiones y sin problemas en su constitución y devenir
- ✚ hacen lugar al planteamiento de problemas reales de la formación y de la vida
- ✚ incitan al pensamiento de sus estudiantes y los suyos propios
- ✚ piensan la transmisión como práctica democrática
- ✚ entienden por transmisión lograda la transmisión incompleta
- ✚ inscriben a los estudiantes como hacedores de currículum
- ✚ habilitan la toma de la palabra y abren a la conversación en el enseñanza
- ✚ ubican en el centro de la enseñanza la subjetivación que posibilita la escritura de sí.
- ✚ instalan la práctica de escritura en el centro de la clase
- ✚ incitan al estudio, sistemático minucioso riguroso de los textos de aula
- ✚ promueven la accesibilidad al saber desde fuentes diversas incluyendo a los estudiantes en su singularidad. Los problemas reales de docentes reales.
- ✚ conciben a sus estudiantes como sujetos históricos con un hacer pasado y un porvenir en sus vidas como ciudadanos, como profesores, como militantes...

- ✚ desarmar, a la vez que construyen y reconstruyen el currículum de la formación de los profesores
- ✚ trabajan los conflictos intersubjetivos y grupales que acontecen alrededor de las diferencias
- ✚ dejan entrar la sencillez y la sensibilidad de lo cotidiano en el aula
- ✚ promueven como motor de aprendizaje el cruce entre relatos de formación y relatos de la historia acuñada en el campo pedagógico.
- ✚ sostienen el silencio en el aula, como oportunidad de hacer emerger el pensamiento propio de sus estudiantes
- ✚ premian el trabajo en servicio
- ✚ sostienen e insisten en la búsqueda de la construcción social del saber común entre los estudiantes
- ✚ promueven la alternancia de modos inductivos y deductivos de acceso al conocimiento
- ✚ Donde se aprecian prácticas igualitarias de apoyo a los estudiantes y también autoritarias de posicionamientos
- ✚ Encuentro de la memoria: una experiencia de laboratorio de aula multigrado basado en la investigación de la historia centrada en la historia reciente. Encuentros multigrado
- ✚ Tiempos y espacios transversales en la enseñanza, en la formación
- ✚ Asamblea formación política y participación en la gobernabilidad de la comunidad.
- ✚ Agrupamientos homogéneos y heterónomos ; rompiendo prototipos de aula.

A continuación presentamos los problemas de la enseñanza situada, recuperando nuestras preguntas de investigación desde la doble situacionalidad: Los problemas identificados diversificados y provisorios en la formación de profesores. Los pensamos como lugares para seguir explorando.

- ✚ Obstáculos epistemológicos en el aprendizaje. Representaciones tecnocráticas de la didáctica/descalificación a lo pedagógico- desde posiciones de estudiantes al egresar.
- ✚ Conflictos socio cognitivo y mediaciones no siempre igualitarias, ligadas a la voz autorizada del ideario institucional.
- ✚ Experiencias heterogéneas y lugares comunes de saberes
- ✚ Tiempos regulados para la enseñanza y para el aprendizaje. Algunos desafíos en el acompañamiento de trayectorias.
- ✚ La difícil tarea de convertirse en profesor: las tensiones entre la formación disciplinar y la formación para el oficio.
- ✚ Currículum regulado clasificado y la composición social del alumnado.
- ✚ Autonomía solicitada al estudiante y regulación de los procesos de evaluación. “Los exámenes y la pretensión de la excelencia académica”
- ✚ La banalización de la pedagogía desde las expectativas de los estudiantes al egresar. Expectativas del alumnado: Entre la Licenciatura y la Investigación en Historia y el Profesorado de Historia.
- ✚ La redundancia pedagógica en la composición curricular: ¿problemas de la estructuración curricular?; ¿problemas de la reinterpretación curricular de los agentes?
- ✚ Encuentros multigrados y significación de la experiencia formativa. Valoraciones y descontentos. Participación y repliegue.

Retomando nuestra hipótesis inicial, y a la luz del análisis y comprensiones halladas en el nivel de la organización y de aula:

Y retomando como fuente central las historias de vida de los profesores entrevistados, podemos decir que al momento de septiembre del 2013, desde la reconstrucción de

relatos orales nos fuimos acercando a la siguiente hipótesis: haciendo foco en la dimensión organizacional y desde una perspectiva histórica podríamos reconocer en el caso de estudio, dos etapas, dos lógicas organizacionales que operan de manera sincrónica.

La primera organización es relativa al grupo de docentes fundacionales y se organiza tomando como formato de organización social y laboral una cooperativa de docentes, dentro de la Sociedad Luz. Institución que vehiculiza, en una primera etapa dicho proyecto con un ideario fuertemente definido y que se lo podría nombrar como un proyecto que busca formar cuadros docentes socialistas. Movimiento éste que promueve la Innovación que se gesta, de abajo hacia arriba dentro del encuadre pedagógico de la educación popular.

La segunda etapa, más relativa a la situación actual (2009-2013), toma como hito al reconocimiento oficial concedido con anterioridad, aunque se formaliza a partir del 2007 en los encuadres y subsidios de la dirección de escuelas privadas de la cual depende la institución. Es en esta segunda etapa que vemos un plantel de directivos, profesores y estudiantes que van consolidando un proyecto institucional, organización 2, que se inserta, negocia y tracciona hacia el afuera, con las regulaciones y encuadres propios del volverse oficial y gratuita para sus estudiantes, con subvención privada para los trabajadores y, hacia el adentro, con la organización de base constituida por sus fundadores, ahora herederos.

Así hablamos de dos organizaciones, dos lógicas que operan de manera sincrónica y en la etapa más actual y referida a los tiempos de nuestra investigación, podríamos referirnos a esto como: dos lógicas “en intersección”, que operan de manera

sincrónica, donde la primera se convierte ahora operando una tracción de arriba hacia abajo respecto de la segunda.

Estas dos lógicas en Intersección son modos constitutivos de esta organización que busca hacerse alternativa contemplando distintos momentos en su historicidad, procurando y consolidando su oficialidad dentro del conjunto del sistema de instituciones formadoras de profesores.

Sostenemos la hipótesis inicial, y decimos que es en la intersección entre las organizaciones 1 y 2 y los movimientos divergentes y convergentes que operan entre ellos, donde las potencialidades de volver la educación como herramienta de transformación social y educativa, en sentido político, se instala. Lo hace en la medida que lo instituido pueda ser interpelado, avanzando en otras síntesis, donde la educación en tanto que herramienta de formación intelectual, social y política pueda contribuir en alterar la realidad que se propone cambiar, desde la intervención en el trabajo docente de los profesores egresados.

La problematización didáctica e institucional y la construcción de problemas inventados en colaboración a la luz de esta hipótesis: Las innovaciones educativas. Interrogantes y aportes a la comunidad de la formación del profesorado.

- ✚ Emancipación y pedagogía en la educación popular: “El valor de los saberes pedagógicos y didácticos en la construcción del rol del profesor democrático”: Los acompañamientos, los sistemas de apoyo, la atención a itinerarios, la enseñanza auténtica etc., # modelos de la formación: El academicismo.

- ✚ Reglas, rutinas, ciclos, simultaneidad, tradiciones que se mantienen; naturalizaciones que se develan: la escuela como comunidad de aprendizaje y de práctica social. Permanencias y cambios.

- ✚ El currículum de la formación docente de profesores y el necesario equilibrio entre la formación pedagógica, social y disciplinar. Visiones singulares (la de los educadores y estudiantes locales). Potencialidades para ampliar la mirada más allá de local.

La dimensión institucional su cultura y sus prácticas, y la dimensión pedagógica y didáctica en la enseñanza y la vuelta reflexiva a sus tratamientos en la cultura institucional, con los espacios disponibles para ello, configuran las potencialidades y desarrollo continuo del cambio. A su vez las innovaciones que se hacen desde dentro y de abajo hacia arriba, con fuerte compromiso de la comunidad parecen encontrar también sus zonas grises, dada por la propia fuerza de su historicidad en sus idearios fundadores con lo que tienen de potentes y de posibilidades de nuevas síntesis en los proyectos formativos instituyentes.

Por lo tanto, uno de los hallazgos importantes de este estudio es el reconocimiento de la escuela concebida como comunidad de aprendizaje y de práctica; en segundo lugar y por lo antes planteado, las experiencias formativas ampliadas en la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar tanto en el aula como en la organización. En nuestro estudio hemos podido reconocer también, a través de las reconstrucciones de nuestros agentes y en relación con los espacios compartidos de observación, tanto incidentes críticos como experiencias críticas en la enseñanza y en el aprendizaje. Esta afirmación la sostenemos desde la reconstrucción de múltiples espacios, en relatos verticales y cruzados de prácticas de observación, y en espacios reconstruidos y compartidos en nuestro análisis en el capítulo 5 en referencia al espacio de la asamblea. No obstante ello, resaltamos el valor de la escuela y de su comunidad de educadores como proyecto alternativo en lo que tiene de fortalezas para el desarrollo profesional

docente, expresado en el trabajo de producción curricular de sus agentes, en la modalidad progresiva de resolución de problemas a través de la creación y recreación de nuevos espacios curriculares, en la disposición activa y comprometida de búsqueda, de exploración por el acompañamiento de trayectorias de sus estudiantes, en la reconstrucción de prácticas de enseñanza y aprendizaje en tanto que experiencias ampliadas de la formación, y por el sostenido esfuerzo y convicción política de alterar la realidad social y educativa en los contextos socio culturales complejos contemporáneos.

En términos de posibles temas para seguir profundizando: Podríamos plantearnos,

1. El estudio y exploración de los espacios de la práctica en ciclos avanzados de la formación;
2. Los modos que puedan hallar como colectivo de resolver las tensiones entre campos disciplinares de especialidad y las disciplinas pedagógicas a manera de entablar un diálogo más constructivo entre saberes diversificados y específicos, y tender a configuraciones didácticas que acompañen en múltiples instancias los procesos de convertirse en profesor;
3. El desarrollo de circuitos de dispositivos de formación en territorio, que atiendan al despliegue de disposiciones, habilidades y capacidades ligadas al trabajo docente complejizando y tendiendo puentes entre experiencias formativas del aprender siendo y haciendo en la institución de formación, y la formación en la práctica denominada *in situ*.
4. Socializar el potencial de la comunidad de educadores en tanto que comunidad de experiencias que enlazadas en red con otros institutos, podrían trabajar

conjuntamente en la transferencia de experiencias educativas diversificadas en formación de formadores, con lo que tiene de alternancia esta institución objeto de nuestra investigación.

REFERENCIAS

Aceves, J. (1994). Oscar Lewis y su aporte al enfoque de las historias de vida.

Alteridades, 4(7), 27-33. Disponible En

<http://www.uamantropologia.info/alteridades/alt7-4-aceves.pdf>.

Aceves, J. (1992). *Escribir la oralidad. Manual del recopilador*. México: Consejo

Nacional de Fomento Educativo.

Aceves, J. (1993). *Historia oral*. México: Instituto Mora/Universidad Autónoma

Metropolitana.

Aceves, J. (1996). *Historia oral e historias de vida. Teoría, métodos y técnicas. Una*

bibliografía comentada. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores

en Antropología Social.

Aceves, J. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes.

Espiral, 7(20), 11-38-Disponible

<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/espinal/espinalpdf/Espiral%2020/3-29.pdf>.

Achilli, E. (1987). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de *Antropología Social*, 1(2), 5-19. Formación Docente. Nro.

1. Dirección de Publicaciones de la Universidad de Rosario.

Alliaud A. & Suárez D. (Coords.). (2011). El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.

- Anijovich, R., & Otras (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Apple, M. (1995). La política del saber oficial. ¿Tiene sentido un currículum nacional? En *Volver a pensar la Educación* (Congreso Internacional de Didáctica) (pp. 153-171). Madrid. Morata.
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente oral*, 87-96.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2005). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *FQS* 7(4), Disponible en <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/161/356>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461004>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Bullough, R. V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En I. F. Goodson et al., *La enseñanza y los profesores* (pp. 99-166). Barcelona: Paidós

- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisemberg & S. Alderoqui (Comps.). *Didáctica de las ciencias sociales*. (pp.25-41). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007). El sujeto del discurso didáctico. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney,. *El saber didáctico* (pp. 61-70). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney,. *El saber didáctico* (pp. 41-59). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2010). *Notas para una historia de la Teoría del currículo*. Buenos Aires: FF y L. UBA.
- Camilloni, A. (2012). Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en la didáctica de las Disciplinas. *Actual. Pedagog. ISSN 0120-1700. N. º 59. pp. 15-32*
- Cardelli, J., Datri, E., & Duhalde, M. (2002). *Docentes que hacen investigación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Leartes.
- Carr, W. (1995). Educación y democracia. En *Volver a pensar la Educación* (Congreso Internacional de Didáctica) (pp.87-96). Madrid. Morata.

- Cols, E. (2007). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney. *El saber didáctico* (pp. 71-117). Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney. *El saber didáctico* (pp.125-158). Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza: sentidos personales y configuraciones de acción, tras la semejanza d las palabras*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa, En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2011). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata.
- Davini, C. (1995). *La Formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Decroly-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. En *RMIE. Vol. 19, N° 62*. 695-710
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona. Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

- Doyle, W. & Carter, K. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 129-149.
- Doyle, W. (1979). Making managerial decisions in classrooms. En D. Duke (Ed.). *Classroom management. 78th. Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part 2. Chicago: Chicago University Press.
- Doyle, W. (1986). Content representation in teacher's definitions of academic work, *J. Curriculum Studie*, Vol.18. N° 4, 365-379.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas: Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En *RMIE*, Vol. 9, N° 21, 403-424.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- Fenstermacher, G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En M. F. Wittrock *La investigación en la enseñanza* (pp.150-176). Madrid: Paidós.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. (1991). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goodson, I. & Walter, R. (1998). Contar cuentos. En H. Mc Ewan & K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp.260-274). Buenos Aires: Amorrortu.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Goodson, I., Biddle, B., & Good, T. (2000). *La enseñanza y los profesores I, La profesión de enseñar. Temas de Educación*. Barcelona: Paidós.

- Grele, R. J. (1991). La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué. *Historia y fuente oral*, 5, 111-129.
- Hansen, D. T. (1993). The moral importance of the teacher's style. *J. Curriculum Studie*, 25(5), 397-421. Hargreaves, A. (1996). *Profesorado cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hassoun, J. (1996). Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Jackson, P. (2002). *Prácticas de Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Kilpatrick, W. (1968). *La función social, cultural y docente de la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Latorre, A., del Rincón Igea, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Aprendizaje situado. Participación periférica legítima. (M. Espíndola & C. Alfaro Trads.). Disponible en <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mc Ewan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. Mc Ewan & K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp.236-260). Buenos Aires: Amorrortu.
- Mercer, ERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona: Paidós., Col. Temas de Educación, cap. 3.

- Menin, O. (2006). *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2006.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-21.
- Passeggi, M. C. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de investigación (auto)biográficas en educación. *En Revista Educación y Pedagogía. Vol. 23, N° 61, 153-172.*
- Passmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pinar, W. (1989). Teoría del currículum. La reconceptualización en los estudios del currículum. En J. Gimeno Sacristán, J. & A. Pérez Gómez, A (1989). *La enseñanza: Su teoría y Su práctica*. Madrid: Akal. (pp. 231-241)
- Piovani, V. (2012). Las políticas de formación docente. Avances y desafíos pendientes. *Resumen ejecutivo*. Políticas Docentes. Formación regulaciones y desarrollo profesional. Buenos Aires. Disponible en www.seminarioiipe.unesco.org.ar.
- Portelli, A. (2005). El uso de la entrevista en la historia oral. *Anuario*, 20 (2003-2004). Historia, Memoria y Pasado reciente. Escuela de Historia. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad de Rosario.
- Pozzi, P. (2008). Historia oral: repensar la historia. En G. Necochea G. & P. Pozzi P. (Comps.), *Cuéntame cómo fue. Introducción a la Historia Oral* (pp. 3-13). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, En J. Wertsch J., P. del Río P. &

A. Álvarez A. (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*.
Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista*. Madrid: Morata.

Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *J. Curriculum Studie*, 31(2), 143-175.

Stenhouse, L. (1987). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

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

Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Suárez, D. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente., En A. Alliaud A. & D. Suárez D. (Comps.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp.93.137). Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.

Suárez, D. (2009) Memorias docentes: fuentes de investigación y prácticas de formación. En M. Passeggi M. & S. Clementino de Souza S. (Orgs.). *Memoria docente investigación y formación. Colección: narrativas, autobiografías y educación* (pp. 11-22). Buenos Aires: CLACSO Ediciones.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ediciones.

Souza, E. C. (2013) Escritura de la escuela y memorias de formación. En XI COMIE, México: UPN, 393-413

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea Ediciones.
- Thompson, P. (2005). Historia oral y contemporaneidad *Anuario N° 20 (2003-2004)*. *Historia, Memoria y Pasado reciente. Escuela de Historia*. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad de Rosario.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vezub, L. (2002). *Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio*. En M. Davini M. (Coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 79-119). Buenos Aires: Papers Editores, (pp. 79-119).
- Vezub, L. (2005a). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión u oficio? *Revista DIDAC*, 46, 4-9.
- Vezub, L. (2005b). El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires: Espacios en Blanco, *Revista de Educación*, 15, 211-242.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorados: Revista de currículo y formación del profesorado* 11, (1) (pp. 1-23) .Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Pág. Educ*, 6(1), 97-124.

Wittrock, M. (1989). *La investigación en la enseñanza I*. Madrid:, Barcelona: Paidós. M.E.C.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza.el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1993). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: .Paidós.

ANEXOS