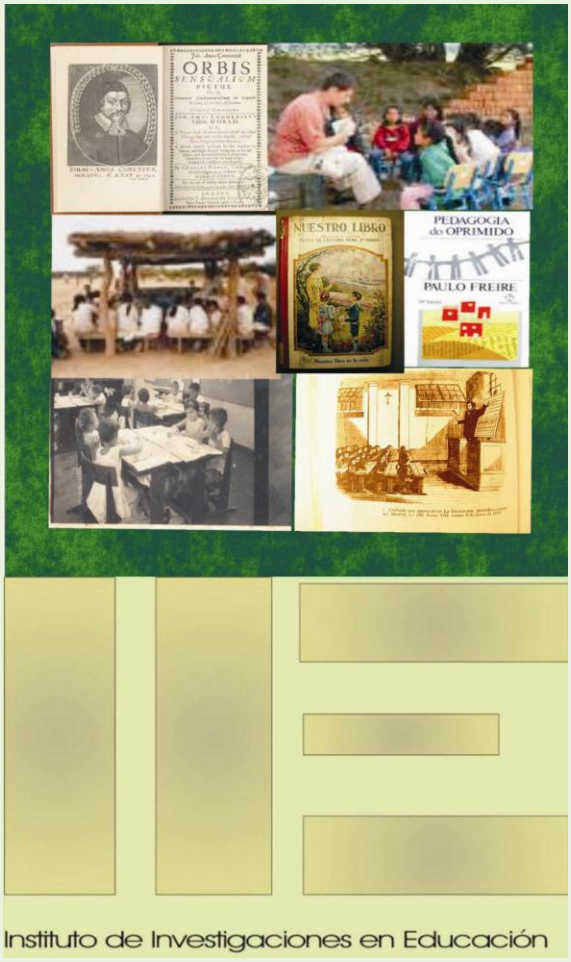
REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES – UNNE

Año 2 Número 2



Instituto de Investigaciones en Educación - IIE
Facultad de Humanidades - UNNE

Av. Las Heras 727 - Resistencia - Chaco (C.P. 3500)

Argentina

Tel / Fax Nº (+54) 362 - 4446958:
(Int.215)

Correo electrónico:
investigacion_educativa@hum.unne.edu.ar

URL: http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/iie.htm

ISSN 1853-1393

ÍNDICE

	Página
Consejo Editorial	3
Comisión de Referato	4
El posicionamiento epistemológico, metodológico y encuadre teórico de una investigación en curso. María Cristina Alonso	5
La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y 'huellas' en profesores de Escuela Media. Patricia Delgado - Mariana Ojeda - Claudio Núñez	17
Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. Patricia Belén Demuth Mercado	29
Reseña de Tesis: *Concepciones e imágenes de los formadores de los formadores sobre la capacitación y el perfeccionamiento*. Claudio Núñez	47
Reseña de libro: Lucarelli E. y Finkelstein, C. (Comps). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Miño y Dávila. Buenos Aires. 319p. Patricia Belén Demuth Mercado	50

CONSEJO EDITORIAL

DIRECCIÓN

Nilda Corral

CONSEJO EDITORIAL

María Teresa Alcalá - Universidad Nacional del Nordeste - Argentina

María Cristina Alonso - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Rosario Badano - Universidad Autónoma de Entre Ríos - Argentina

Aníbal Bar - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Ignacio González Rivas Flores - Universidad de Málaga - España

Ana María Zoppi - Universidad Nacional de Misiones - Argentina

Miguel Somoza Rodríguez - Universidad Nacional de Educación a Distancia - España

SECRETARÍA DE REDACCIÓN y DISEÑO

Mónica Beatriz Vargas

Patricia Belén Demuth Mercado

ASISTENTES TÉCNICOS

Ing. Arnaldo Hernández

Ing. Daniel González

Analista en Sistemas Mario García

COMISIÓN DE REFERATO

Rosario Badano	Universidad Autónoma de Entre Ríos – Argentina
I*gnacio González Rivas Flores*	Universidad de Málaga – España
Pablo Vain	Universidad Nacional de Misiones – Argentina

El posicionamiento epistemológico, metodológico y encuadre teórico de una investigación en curso

The epistemological position, methodological and theoretical framework of an ongoing research.

Mgter. María Cristina R. Alonso[1]

Fecha de recepción: agosto 2010
Fecha de aceptación y versión final: marzo 2011

Resumen: Este artículo versa sobre el posicionamiento epistemológico, metodológico y encuadre teórico del cual se partió en la investigación que se está llevando adelante sobre *El acompañamiento y sus configuraciones en el ciclo de las prácticas de la futura profesión*[2]. Estudio este que tiene una continuidad temática y temporal, pues desde 1999 parte del equipo viene trabajando en esta línea de investigación en diferentes campos de la formación profesional.

Palabras claves: acompañamiento, configuración, ciclo de las prácticas, formación

Abstract: This paper focuses on the epistemological position, methodological and theoretical framework, from which the research has started and which is being taken forward on the accompaniment and its configurations during the training for the future profession. This study has a thematic and a temporal continuity. Since 1999, a group of researchers has been working in this kind of research in different fields of vocational training.

Keywords: accompaniment, configuration, cycle practices, formation.

[1] Facultad de Humanidades – UNNE – correo electrónico: macristialonso@yahoo.com.ar

[2] Se la está llevando adelante con un equipo de investigación: Profesoras Especialistas Zulma Susana Difilipo, Nilda Beatriz Ramírez y Mónica Beatriz Vargas; y con el apoyo técnico de las profesoras Marlene Paola Quintana, Tamara Romina Correa, Cristina Ramona Ramírez y la Lic. Guadalupe Rocío del Valle Leiva. Aprobado por la Secretaria General de Ciencia y Técnica de la Universidad del Nordeste, Proyecto 123/2007 SCyT U.N.N.E. Unidad Ejecutora: Departamento de Ciencias de la Educación. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. U.N.N.E.

Introducción

Lo que aquí se expone se refiere al posicionamiento epistemológico y metodológico, así como a las categorías teóricas de las que se partió en la investigación que se está llevando adelante sobre *El acompañamiento y sus configuraciones en el ciclo de las prácticas de la futura profesión.*

Este estudio tiene una continuidad temática y temporal, pues desde 1999 parte del equipo viene trabajando en una línea investigación que se centra en los modos en que se configura el proceso de acompañamiento durante el ciclo de las prácticas en diferentes campos de la formación profesional. En esta oportunidad se han tomado como casos: el ciclo de las prácticas en una institución de formación docente no universitaria y en la formación de arquitectos en una universidad nacional estatal[3].

El recorrido transitado proporcionó información relevante y demostrativa, a través de distintos tipos de material empírico, en relación con las problemáticas que acontecen en el ciclo de las prácticas profesionales durante la formación de grado. Entre las problemáticas sustantivas se podrían señalar:

(a) las diferentes concepciones sobre la relación entre la teoría y la práctica que cohabitan durante el ciclo de las prácticas, particularmente en los alumnos[4];

(b) el modo en que las condiciones institucionales[5] operan durante el proceso de acompañamiento; cuando tales condiciones obturan la posibilidad de un acompañamiento en sentido clínico, los docentes del ciclo de las prácticas, muchas veces, apelan a ideologías defensivas[6] contra el sufrimiento que ello produce; sufrimiento no identificado por los que lo padecen ocupados en realizar el esfuerzo por llevar adelante la tarea, al desplegar mecanismos defensivos contra él[7];

(c) la violencia simbólica con apelación a la culpabilidad, naturalizada en la relación pedagógica, que da cuenta de la institución del poder no analizada e interpretada durante el acompañamiento a los estudiantes en sus procesos de formación[8];

(d) las representaciones que los alumnos (caso profesorado en Ciencias de la Educación) tienen de su futura profesión docente, se circunscriben a prácticas pedagógicas que, parafraseando a E. Achilli (2000), se localizan en el espacio del aula dentro del sistema educativo formal. Tales representaciones restringen la mirada en

[3] En los anteriores estudios se tomó como caso el ciclo de la práctica en la formación de profesores en una institución universitaria estatal.

[4] "Obstáculos que afectan la relación teoría-práctica en las prácticas de formación", entre los años 1999-2002 (Alonso, M. C.; Martini, B. A. y Ormaechea, S.)

[5] "…dada una situación, todos aquellos aspectos preexistentes al fnómeno que estudiamos, y que establecen con él alguna relación de determinación." (Fernández, L. 1998: 46)

[6] La ideología defensiva de los oficios tiene como objetivo principal enmascarar, contener y ocultar una ansiedad particularmente grave, es un mecanismo defensivo colectivo y esta dirigida no contra una angustia resultante de conflictos intrapsíquicos de naturaleza mental, sino que está destinada a luchar contra un peligro y un riesgo reales, que al estar dotada de una cierta coherencia realiza adaptaciones relativamente rígidas con la realidad con el riesgo de que aparezcan consecuencias más o menos graves en el plano práctico y concreto. C. Dejours (1992)

[7] "Dispositivos de acompañamiento en la formación docente" entre los años 2003-2007 (Alonso, M. C.)

[8] "Las relaciones de poder en la relación pedagógica". Vargas, M.; 2006.

cuanto al campo de desempeño profesional y produce una cierta vaguedad respecto de los alcances de las competencias profesionales en el campo de las ciencias de la educación[9].

Las problemáticas mencionadas y su significatividad en relación con el proceso de acompañamiento durante el ciclo de prácticas de la futura profesión, parecen mostrar que tal proceso adquiere peculiares configuraciones o modos particulares de acompañamiento según cómo perciben los involucrados las siguientes dimensiones:

- el tiempo y el espacio de la formación;
- las concepciones sobre la relación teoría – práctica, las que muchas veces se constituyen en teorías implícitas;
- las condiciones institucionales para llevar adelante el proceso de acompañamiento.

El material disponible permitió conjeturar que tales dimensiones tienen una incidencia substancial en los diferentes modos de configuración del proceso de acompañamiento, según sea el posicionamiento de los actores involucrados (docentes y alumnos) en el ciclo de las prácticas de la futura profesión.

La conjetura de base dio origen a la siguiente "interrogación de partida" que actuó a modo de "brujula" durante todo el proceso: *¿cuáles son los modos en que se configura el proceso de acompañamiento durante el ciclo de práctica profesional, en diferentes campos de desempeño, según sea la futura profesión?*

El posicionamiento epistemológico y metodológico[10].

Tres perspectivas se estimaron decisivas, desde el inicio de esta línea de investigación, en relación con el posicionamiento epistemológico: Thomas S. Kuhn, Fritjof Capra y Edgar Morin. El primero, por cuanto revolucionó con su *tesis historicista* respecto del fenómeno de la ciencia y con su *orientación más sociológica* respecto a la noción de paradigma[11]. El segundo, por cuanto generaliza la noción de paradigma científico elaborado por Thomas Kuhn al ámbito de lo social y habla entonces de *paradigma social***.** El tercero, por cuanto es uno de los que desarrolla el *paradigma del pensamiento complejo* desde una posición dialógica y culturalmente inscripta[12].

[9] "Las representaciones que los alumnos del quinto nivel de la carrera tienen acerca de lo que es ser un profesor en ciencias de la educación". Vargas, M. B. y Ramírez, N. 2007.

[10] Parte de lo que aquí se expone se extrajo del Trabajo: Alonso, M. C. y Ormaechea S. "La Decisión epistemológica", 2005. Presentado en el Seminario Epistemología y Formación en el marco de la carrera de Maestría en Formación de Formadores (UBA)

[11] La necesidad de pensar en la definición de paradigma de T. Kuhn que se refiere a las ciencias "duras" -como la física o la química- y extender su alcance a las ciencias sociales sesga, de suyo, una presuposición esencial: la idea de pseudos ciencia atribuida a las ciencias sociales y, por ende, la debilidad que presentarían sus teorías en cuestiones de confiabilidad, validez y certidumbre. No hay aquí una intención de revivir la larga discusión a que se ha asistido en los últimos treinta años, sin embargo, al retomar la noción de paradigma de F. Capra parece fundamental como punto de partida para demarcar el status científico de las ciencias sociales.

[12] Estos tres representantes son algunos de los que dieron nombre al cambio en las formas de mirar y hacer, sin embargo no podemos dejar de mencionar aquellos que hace un par de décadas fueron marcando esos

A partir de estas tres perspectivas, se puede recuperar lo histórico, lo social, lo cultural, lo institucional y lo subjetivo como dimensiones que transversalizan lo real que de este modo pone en evidencia la complejidad[13] así como cualquier objeto de estudio en el cual las dimensiones aludidas se entrelazan, se interrelacionan e interaccionan en un movimiento recursivo. El modo particular en que se entrelazan esas dimensiones, instala una visión del mundo desde la cual los sujetos conocen, piensan y actúan, y la comunidad se organiza. Todo ello conlleva la no neutralidad de los sujetos y supone un enfoque holístico y un abordaje heurístico, comprensivo, que se opone a la simplicidad y a la linealidad. Por lo tanto, tiene que ver con un modo de conocer, pensar y actuar del investigador en relación con el objeto de estudio y el modo de abordarlo. Es así que se consideró necesario -durante el transcurso de la investigación-: tener en cuenta distintas miradas, elaborar una descripción de las interdependencias entre los mundos simbólico y fenomenológico construidos por los sujetos implicados –docentes y alumnos- y el análisis que hace el investigador para comprender e interpretar el objeto de estudio sin hacer reduccionismos, simplificaciones ni explicaciones asentadas en un esquema racionalizador.

Entonces, el análisis de las configuraciones sobre los modos de acompañamiento durante el ciclo de prácticas de la futura profesión, no puede apuntar a descomponer o desmontar[14] como en el caso de pensar al objeto como complicado sino de aprehenderlas globalmente en sus aspectos heterogéneos a partir de procesos de familiarización, de escucha clínica para obtener los datos. Es a partir de esos procesos que se decidió comprender[15] e interpretar[16] [17] esa realidad en estudio.

Este encuadramiento, implica que:

- los sucesivos acercamientos que se puedan alcanzar en una investigación no son verdades absolutas, sino que cada uno de ellos encierra a la vez lo cierto y lo incierto. La búsqueda de fundamentos ciertos y seguros para el conocimiento en donde se perpetua el retorno a la

---

cambios que se volcaron en diseños y materializaciones tales como: el pensamiento sistémico de L. von Bertalanffy; el constructivismo de J. Piaget; el construccionismo social de P. Berger, de T. Luckmann, de B. Pearce; el paradigma holográfico de Pribram; las concepciones enactivas de F. G. Varela; la nueva alianza con I. Prigogine e I. Stengers; el paradigma del caos de Gleick; la autopoiesis (patrón de vida, el *hacerse a sí mismo*) de H. R. Maturana; el paradigma indiciario de Guinsburg; el pensamiento complejo de H. Atlan, C. Castoriadis, Vigotsky, J. Brunner (las voces personales); el aporte de la lingüística de Lakoff y Johnson.

[13] Etimológicamente, los términos *complejo* y *complejidad* derivan del latín *complexus* que significa dar vueltas, entrelazar, entretejer, y también abarcar, contener. Actualmente, el sentido predominante es *lo que contiene*, *abarca y reúne varios elementos distintos, incluso heterogéneos*. En la complejidad, el análisis no apunta a descomponer, a desmontar o a deconstruir, sino a comprender más que explicar. (Ardoino J. 1998).

[14] Tal como lo plantea J. Ardoino (1998).

[15] Primera aproximación al objeto. El investigador toma contacto con esa realidad y la transforma en "dato" a través de un proceso de comprensión. Se trata de pasar de "lo real" a su construcción como "dato". En: Souto, M. (1996).

[16] "Segunda aproximación. ...pasamos de la comprensión a la interpretación en tanto se recurre a teorías como herramientas heurísticas que permiten una profundización en la significación de los datos. (...) Nuevo sentido que se apoya en el anterior, pero que va más allá iluminando el escenario (...) desde nuevas ópticas. Se pone en juego la elucidación teórica." En: Souto, M. (1996) Op. Cit.

[17] En el sentido de descubrir significados.ayr

certidumbre por la verificación en demanda de una Verdad fundadora, tal como pretendió el positivismo lógico, ya no es posible; todo lo cual entraña una renuncia a lo acabado, lo absoluto, lo exhaustivo, a un conocimiento con fundamento indubitable (Morin, E.; 1977).

- el investigador no puede separarse del proceso de investigación que lleva adelante (el investigador como sujeto cultural y socialmente situado, es decir, como subjetividad que se fue configurando en un espacio y un momento histórico social específico); así como tampoco el objeto de conocimiento puede aislarse de su entorno institucional y socio-histórico ni del investigador, como si fueran "objetos inertes, inmóviles, inorganizados, cuerpos siempre enmudecidos por leyes exteriores" (Morin, E. 1977: 412).

El investigador es un *sujeto en dos lugares:* sujeto de la consciencia y sujeto del inconsciente (Green, A. 1991:179) lo que nos está hablando de la percusión subjetiva del objeto de conocimiento, de la otra polaridad subjetiva. Lo que implica no desinvestir al sujeto, no desubjetivarlo en nombre de la objetivación como hacía el paradigma del positivismo lógico o el del conocimiento ingenuo. Por el contrario, lo importante es hacer viable un conocimiento objetivable de la subjetividad, de esta manera se abandona la ilusión de que aquél sea alguien externo a lo que se conoce y se asuma incluido. Cuando conocemos estamos aceptando que nos aproximamos y a la vez nos entreveramos con lo incógnito y heterogéneo del objeto a conocer y del sujeto que conoce; es así que ya no es posible pensar en la imparcialidad del investigador; el sujeto que conoce no puede separarse del objeto a modo de un investigador neutral y externo así como el objeto no puede concebirse totalmente independiente del investigador y ser reducible a elementos simples (deconstruido y reconstruido en forma idéntica) y susceptible de transparencia.

Lo expuesto hasta el momento encierra dos supuestos epistemológicos que orientaron la decisión metodológica. El primero de ellos se relaciona con la naturaleza de la realidad que se investiga como algo complejo que se construye, y para cuya interpretación y comprensión se requiere de múltiples miradas, sin aislarla del campo del cual surge y reconocer, además, que no puede ser abarcado en su totalidad ni que aquello que se comprende de esa realidad es la verdad absoluta. El segundo, alude a la relación intersubjetiva entre el investigador y lo investigado en la cual el fenómeno de la implicación está siempre presente. En otras palabras, resulta ineluctable llevar adelante el proceso de análisis del fenómeno de la implicación de los investigadores. Por eso la reflexibilidad de la que nos habla E. Morin, por eso la autoreflexión de la que nos habla J. Ardoino, en definitiva: por eso la necesidad de considerar el fenómeno de la implicación que tiene que ver con el orden de lo replegado sobre sí mismo y que debe ser comprendida desde una aproximación clínica.

De estos dos supuestos se derivan formas particulares de conocer la realidad a investigar conducidas por una lógica cualitativa que se caracteriza por construir teoría a partir de los datos, en el sentido de significados dados tanto por los que participan directamente en la realidad estudiada como por el/los investigador/res, es decir, comprender el fenómeno estudiado desde la perspectiva de los sujetos implicados a partir de la observación y la escucha atenta.

Posicionados así, y teniendo en cuenta las problemáticas emergentes de las investigaciones realizadas por parte del equipo (mencionadas más arriba), se adoptó el

estudio de casos en profundidad desde un enfoque clínico[18], con conciencia de que la teoría de base que se elabora no puede ser generalizada; no obstante esto, sí podría ser de interés para quienes están implicados, de una u otra manera, en la cotidiana tarea de llevar adelante experiencias situadas en el ciclo de las prácticas durante la formación de grado.

La selección de los casos obedeció fundamentalmente a su interés intrínseco (Stake, R. E. 1999: 16). El del ciclo de las prácticas en la formación docentes en una institución de formación superior no universitaria, se deriva de interrogantes surgidos en la investigación 2003-2007 (Alonso, M. C.) cuyo campo de indagación estaba ubicado en una institución superior universitaria de formación docente, de tal manera que el caso en cuestión se situa como paradigmático respecto del anterior (institución universitaria e institución no universitaria). En relación con el ciclo de las prácticas en la formación de arquitectos, responde al interés de abarcar las carreras que se ofrecen en las cuatro facultades asentadas en una de las sede de la universidad.[19]

Relevamiento y análisis de la información.

En primer lugar, se llevó adelante una recuperación de las conjeturas iniciales así como de las hipótesis y problemáticas que como resultados aparecían en las investigaciones anteriormente mencionadas. En esta recuperación se evidenciaba claramente, desde los primeros estudios (1999), la preocupación por querer adentrarse en la comprensión del fenómeno del acompañamiento durante el ciclo de las prácticas en la formación de grado. Esta preocupación es posible pensarla -parafraseando a N. Yentel (2009)- a partir del tipo de vínculo que construimos con el objeto a investigar. Esta autora nos dice: “El objeto de investigación, entonces, es siempre un objeto significado y, como tal –me atrevo a decir- deseado y rechazado al mismo tiempo; una cuestión del cual quisiéramos alejarnos pero que nos atrae y desafía simultáneamente y, de allí su potencial.” (Yentel, N; 2009. p. 48). Llevar adelante la historia natural de la investigación y su análisis, entonces, es una condición esencial dentro de este encuadre, es uno de los caminos para abordar el análisis de la implicación y el proceso de validación.

En segundo lugar, para la recolección de los datos primarios, se tomaron dos fuentes de información: la documental y la testimonial. Esta recolección se la inició previo acuerdo con las instituciones y los docentes a ser entrevistados y observados a fin de, por un lado, mantener cierta libertad para desplazarse dentro de la institución, consultar documentación y establecer comunicación con sus miembros y, por el otro, reducir la percepción por parte de los actores institucionales, de “sentirse espiados” (Acevedo, M. J. 2000). Se partió del supuesto de que el adentrarse en terreno para la recolección de la información, en tanto intervención de investigación, implica situaciones que pueden ser

[18] Este enfoque encierra una posición frente al conocimiento y a la realidad que se investiga e implica un estudio en profundidad de un sujeto, de un grupo, de un caso, de un tema (Souto, *M Algunas notas sobre la investigación clínica en educación y formación*. Ponencia en: I Jornadas Nacionales de Investigación. Fac. de Educ. Elemental y Especial UNCuyo. 2007.

[19] Por Resolución de 1080/09 CS – UNNE- C y T.- se aprueba el nuevo proyecto en el que se incluyen como caso: el ciclo de las prácticas de las carreras de Ingeniería y Ciencias Económicas.

provocadoras de cambios en las formas de percibir y actuar, en tanto ofrece la posibilidad de repensar las cuestiones tratadas.

La fuente documental si bien fue pensada, primero, desde la definición y clasificación de MacDonald y Tipton (1993:188, citado por M. S. Valles, 1997): "cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social. (…) esto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar el mundo social –informes oficiales, por ejemplo- pero también los registros privados y personales"; luego, se esclareció que tal fuente también encierra el posicionamiento de aquellos que en diferentes momentos tuvieron lo medios para asentar de manera escrita normativas y/o sucesos que pueden estar teñidos de intereses particulares (Guha, 1999; citado por E. Rockwell, 2009).

Los documentos seleccionados de los casos en estudio, representan el marco referencial y regulatorio que intervienen influyendo, de una u otra manera, en la percepción de los sujetos involucrados (docentes y alumnos) sobre el proceso de acompañamiento y, como consecuencia en el modo en que se configura durante el ciclo de prácticas de la futura profesión. Los documentos analizados son los diseños curriculares de las carreras involucradas, los programas de los espacios curriculares pertenecientes al ciclo de las prácticas y normativas específicas al mencionado ciclo. Además, y de acuerdo con lo explicitado respecto del posicionamiento epistemológico y metodológico, el diario de campo de campo de los investigadores.

La fuente testimonial incluye entrevistas (abiertas individuales y grupales) y observaciones. Las entrevistas en tanto proceso comunicacional, encierran en el plano del contenido un sistema de significación sobre los acontecimientos vividos por el/los entrevistado/s (Delgado, J. M. y Gutiérrez, J.; 1999); proporcionan relatos cruzados de las personas de un mismo entorna sobre el objeto que se estudia o –parafraseando a M. J. Acevedo; 1999- ofrecen la posibilidad de escuchar varias voces que en conjunto y a través de los relatos, explicaciones y comentarios de los entrevistados se rescatan y ahondan las dimensiones simbólica e imaginaria del fenómeno que se investiga. Las observaciones fueron *directas* en situación natural con registros sin categorías previas de tal manera de "ser testigo de los comportamientos sociales de individuos y grupos en los espacios mismos en que realizan sus actividades, sin modificar el desarrollo habitual de los mismos" (Henri Peretz, 1998 citado en Acevedo, M. J. 2000).

En ambos casos de estudio, las entrevistas abiertas individuales se realizaron a los profesores -según las diferentes posiciones[20]: titular, adjunto, jefe de trabajos prácticos, auxiliares, adscriptos- que integran el equipo docente de los espacios curriculares, y las entrevistas grupales a los alumnos cursantes. Ambos tipos de entrevistas se basaron en áreas de indagación previamente establecidas a partir del problema planteado y son las que guiaron el escudriñamiento en la situación de entrevista. Se utilizó el registro de forma escrita en simultáneo con grabación magnetofónica. La duración promedio de cada entrevista fue de una hora y media. Se las organizó en dos tiempos. En el primero, se solicitó a los entrevistados que hablaran libremente a partir de las grandes áreas temáticas. Luego de un descanso, se entregó al/los entrevistado/s una copia escrita con las áreas para que profundizaran o agregaran lo que les pareciera necesario.

[20] La posición es la ubicación del sujeto en la trama relacional de los sistemas de poder. Esa trama relacional está enmarcada en el conjunto de normas y reglas que señalan lo permitido y lo prohibido en un espacio social determinado. (Fernández, L.; 1994).

Las dimensiones de análisis trabajadas en los anteriores casos investigados, se tomaron como punto de partida para la definición de las áreas de indagación, por cuanto habían resultado altamente significativas para adentrarse en el objeto en estudio. Ellas son: *el diseño del proceso* de acompañamiento, es decir, los propósitos y contenidos formales explicitados, las acciones y los materiales -en tanto recursos- que prevé, la vinculación con el ciclo de prácticas en general previsto en el currículo de la formación docente; *el desarrollo del proceso de acompañamiento*, es decir, el modo de intervención tanto de/los docente/s a cargo de los espacios curriculares del ciclo de las prácticas como de los de los sujetos involucrados en el futuro campo de desempeño, los propósitos y contenidos que efectivamente se desarrollan, las acciones que realizan y cómo se las secuencia, qué materiales trabajan y cómo los trabajan, las teorías sobre el modo de acompañamiento que sustentan y sus fundamentos, los materiales que produce el alumno; *la dinámica del proceso de acompañamiento*, es decir, cómo se desarrollan los hechos, su acontecer, cuáles son los momentos más significativos del proceso de acompañamiento, las tensiones y conflictos que se producen, cómo se plantean y resuelven las dificultades, las normas explícitas o implícitas que operan en esa dinámica, cómo es considerada la variable personal y grupal, las características que presentan las relaciones interpersonales y las relaciones vinculares, cómo se produce y opera la contención y el control emocional*; la experiencia de "acompañar y ser acompañado"*, es decir, cómo es vivido el proceso de desarrollo en el dispositivo de acompañamiento; cómo se percibe, se piensa, se vive el pasaje de la institución de formación inicial al futuro campo de desempeño profesional; cuál es el sentido y el significado que los docentes y los alumnos involucrados, le dan al proceso de acompañamiento.

En uno de los casos[21] se incluyó un grupo de reflexión (un encuentro mensual: 10 en total) con todos los profesores del ciclo de las prácticas de los distintos profesorados. Este instrumento, además de servir para la recolección de información y como efecto del encuadre de investigación adoptado, operó a su vez como instancias de acompañamiento a los docentes en su proceso de formación durante la experiencia. Llevar adelante el grupo de reflexión en este contexto, representó un desafío por cuanto requería respetar los tiempos y los requerimientos del encuadre metodológico previsto en el diseño y, al mismo tiempo, atender a los tiempos y necesidades planteadas por la "situación de formación" seleccionada como contextos privilegiado de investigación.

Las observaciones se hicieron sobre los distintos espacios de la institución, unos, relacionados con las actividades de enseñanza (aulas, laboratorios en donde se lleva adelante el proceso de acompañamiento a los alumnos en los días estipulados formalmente para ello), otros, con las actividades de conducción así como los relacionados con el ir y venir de la vida cotidiana (pasillos, patio); espacios que a pesar de ser comunes a otras instituciones de formación, presentan formas singulares de mostrarse.

A medida que se fue recogiendo la información se extrajeron en primer lugar, categorías temáticas para luego intensificar el descubrimiento de sentidos y significados (tratando de centrarse en la comprensión de la perspectiva en la cual se ubicaban los sujetos), todo ello fundado en el contexto del caso. Considerando que la construcción de significados dan cuenta de interpretaciones sobre datos basados en la realidad, aquellos constituyen

[21] Intitución de formación docente superior no universitaria.

un medio poderoso para comprender el mundo que "está allí". Es así que el primer nivel de organización de la información para convertirla en dato -tanto de lo escuchado como de lo observado-, fue la elaboración de categoría temáticas que dio lugar a un relato narrativo descriptivo y a un primer reconocimiento sobre aquellos aspectos que configuran el modo de acompañamiento en cada caso en estudio. Una segunda vuelta al caso, se realizó a partir de un análisis comparativo entre las categorías temáticas de las diferentes fuentes –testimoniales y documentales- a fin de elabor las líneas interpretativas. Esto último posibilitó la contrastación de distintos puntos de vista desde el lugar de donde se encara (tanto desde las diferentes fuentes como desde los investigadores del equipo).

Categorías teóricas: un punto de partida

El equipo de investigación asumió que "el investigador se aproxima al problema con un caudal de conocimientos de resultados de investigaciones anteriores y con un acervo conceptual de teorías que lo ayudan a delimitar su temática. Estos elementos le permiten al investigador generar hipótesis de trabajo, que no son una relación entre variables operacionalizadas sino una interrelación entre conceptos amplios a redefinir en el propio trabajo cualitativo" (Gallard, M. A., 1992). Desde esta visión, los marcos teóricos operan como analizadores y como fuente para la organización de las categorías interpretativas. Éstas, a su vez, actúan como punto de partida para interpelar la teoría, lo cual exige replantearse (ajustar, precisar, ampliar, desechar, crear) conceptos, procesos, interpretaciones.

A partir de esta lógica, se dilucidaron las categorías teóricas que encierra la interrogación al problema: *configuración, acompañamiento, ciclo de las prácticas, formación*. Con respecto a la noción de *configuración*, algunas de las características dadas por Norbert Elías fueron particularmente potentes para su clarificación; así como la propuesta de J. Ardoino para la noción de *acompañamiento*. En relación con las nociones de *ciclo de prácticas* y de *formación*, se recuperaron las que el equipo venía sosteniendo desde las primeras investigaciones que, si bien, en el devenir sufrieron algunas modificaciones no perdieron su significatividad general primera.

La noción de *configuración* es entendida como el modo singular en el que se disponen las partes que componen una situación y le dan una peculiar forma y propiedades, en un "aquí y ahora"; ese modo singular está sostenido por las relaciones de interdependencia y procesos de integración entre los fenómenos y experiencias de los sujetos Todo ello afectado por la transversalización de lo institucional, lo social y lo histórico. La interdependencia y la integración mantienen una conexión dinámica que conforma un tejido; tal dinámica sólo puede entenderse a partir de la configuración de la cual surge sin dejar de considerar la contingencia. La configuración enfatiza, desde N. Elías, dos niveles de observación diferentes pero inseparables: los sujetos y la red de interdependencia en la que están inscriptos de manera cambiante (Devin, G.; 2005).

La noción de *acompañamiento*, contiene al tiempo y al espacio. El tiempo como tiempo experimentado de manera subjetiva e íntersubjetiva. El tiempo como temporalidad, como vivencia en la experiencia conciente e inconciente que remite al dilema de la mismidad y de la otredad en el que el sujeto se va haciendo otro por la interferencia de ese otro y por el efecto de la alteración de la reiteración, el cambio, etc.. (Henri Lefebvre, 1992). Inseparable de la temporalidad, el espacio psíquico y social en tanto ámbito para articular

lo antiguo y lo nuevo y dar curso a la generatividad, es decir, a la productividad y creatividad, por lo tanto a la posibilidad de generar nuevos productos e ideas, incluido un tipo de autogeneración que tiene que ver con un mayor desarrollo de la identidad. (Erikson, E., 1985). Desde estas concepciones sobre tiempo y espacio que dan lugar al desarrollo de la "alteridad", el acompañamiento permitiría y apuntalaría la "evolución de las relaciones intersubjetivas y, por ello, a una reinterrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego" (Ardoino, J.; 1997: 86) para el reconocimiento de un saber sobre sí mismo y sobre la situación de trabajo objeto de la práctica. Es decir, el juego *implicación-distanciación* en sujetos involucrados en prácticas sociales se constituye en eje del análisis con la presencia de un tercero que desde el lugar del otro como acompañante, facilita las reinterrogaciones.

La expresión *ciclo de las prácticas de la futura profesión,* hace referencia al período por el cual el estudiante atraviesa diferentes experiencias en relación con las prácticas de su futura profesión. Son prácticas formalmente organizadas en los currículos de formación, destinadas, según sus propósitos formales explícitos, a posibilitar que los estudiantes hagan una experiencia en el futuro campo de desempeño, acompañados por el/los docentes de la institución formadora. Además, constituyen una instancia privilegiada de socialización profesional en el que las experiencias ofrecen la posibilidad de incorporar un conjunto de "saberes básicos" que constituyen herramientas centrales del ejercicio profesional e involucran también, la internalización de usos y costumbres derivadas de las "culturas de trabajo" propias de los contextos de desempeño (Andreozzi, M., 1996)

La *formación* es entendida como la posibilidad de analizar y reflexionar todos los aspectos que se entrecruzan en una situación de práctica; de problematizar los fenómenos que acontecen en la práctica, tornarlos inteligibles por medio de la observación, la escucha y la reflexión. La reflexión sobre lo observado y escuchado tanto de los fenómenos que se dan a nivel externo como de los movimientos internos, es una vía de acceso a los procesos de transformación del sujeto en situación de práctica de una futura profesión (Alonso, M. C.; 2007).

Las *condiciones institucionales* para llevar adelante tal proceso de acompañamiento, se refieren – siguiendo a L. Fernández, 1998- a aquellos aspectos de la vida institucional que preexisten al fenomeno en estudio y que establecen con él alguna relación de determinación; "condiciones que son recibidas, interpretadas, valoradas y respondidas de formas, muchas veces, diametralmente opuestas, en establecimientos diferentes"(Fernández, L.; 2006:53). Las condiciones instituciones son relevantes, entonces, cuando de algún modo afectan a los sujetos en sus prácticas sociales por los sentidos que le atribuyen a aquellas, influyendo sobre el sentido que le dan a sus prácticas.

Estas categorías teóricas son las que de alguna u otra manera actuaron como esquemas interpretativosa durante la investigación, particularmente a la hora de pensar y re-pensar las hipótesis.

Por último, se podría decir que el camino recorrido se asentó en considerar la investigación -tal como la define Achili, E. 2000:20-: como "el proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso". Sistemático en tanto se basa en criterios y reglas lo suficientemente flexibles que permiten definir las condiciones en que se producen determinados conocimientos y,

rigurosos, en tanto se busca continuadamente la coherencia de las acciones respecto del problema y las resoluciones metodológicas construidas. Todo ello, bajo el supuesto de que toda intervención de investigación social de índole cualitativa, favorece o produce cambios en los sujetos implicados.

Bibliografía

Achilli Elena Libia.(2000) *Investigación y Formación docente*. Laborde editor. Rosario. Argentina.

Andreozzi, Marcela. (1996). "El impacto formativo de la práctica. Avances de investigación sobre el papel de las prácticas de formación en el proceso de socialización profesional." En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año V, Nro.9.

Alonso, María Cristina (2006) « Dispositivos de Acompañamiento ». En: *Revista Nordeste*. *Serie Investigaciones y Ensayos*. ISSN 0328-5995 Nº 25.

Alonso, María Cristina. (2007) *Modos de acompañamiento en el ciclo de prácticas de la enseñanza en la formación docente desde la percepción de docentes y alumnos involucrados, un caso particular*. Tesis de Maestría. Inédito.

Alonso, María Cristina; Martini, Beatriz Amalia y Ormaechea, Silvia. (2003) "La relación teoría- práctica: los obstáculos que la afectan". En: *Revista Nordeste.* Serie Investigaciones y Ensayos. N° 15:1-18. ISSN 0328-5995. Resistencia (Chaco).

Ardoino, Jacques. (1997) *Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una mirada epistemológica*. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.

Beatriz Sayago, Zoraida y Chacón, María Auxiliadora. "Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta." *Educere*, [online] mar. 2006. vol. 10, nº 32, pp 55-66. Disponible en la World Wide Web: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100008&lng=es&nrm=iso. [Consulta: marzo 2008].

Devin, Guillaume. "Norbert Elías y el análisis de las relaciones internacionales." *Colombia Internacional.* Colombia. Nº 62 jul. – dic. 2005(pp. 174-197)

Erikson, Erik. *El ciclo vital completado*. Bs. As. Paidós, 1985.

Fernández, Lidia. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas Teóricas*. Bs. As. Paidós 1998.

---------- (2006) "Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis", en Landesmann, Monique (coordinadora). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades.* Méjico, Casa Juan Pablo.

Lefebvre, Henri. "El tiempo denegado en (y por) la escuela". En *Actas del Coloquio de la AFIRSE*, Lyon, mayo de 1992. Trad. Viviana Rosa Acevedo para uso interno de la cátedra *Didáctica II* – Facultad de Humanidades de la UNNE-.

Gallard, María Antonia. “La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación (1992). Disponible en página Web: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/arte/gallart/pdf/cap8.pdf. [Consulta: marzo 2008].

Salamacchia, Homero R. Calón, Héctor y Rodríguez, Javier (1983): “Historias de vida y movimientos sociales:propuestas para el uso de la técnica.” *Revista Iztapalapa* N°9, 321-338. Revista de Ccias. Soc y Humanidades. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Méjico. http://148.206.53.230/revistasuam/iztapalapa/index.php. [Consulta:marzo 2009].

Taylor, S. J. y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Bs. As., Paidós. 1984

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y 'huellas' en profesores de Escuela Media

Questioned professional identity. From the presence of others, paths, experiences and 'fingerprints' of teachers in High School

Mgter. Patricia Delgado[1] - Mgter. Mariana Ojeda[2] - Mgter. Claudio Nuñez[3]

Fecha de recepción: noviembre 2010
Fecha de aceptación y versión final: mayo 2011

Resumen: Desde una línea de investigación sobre el trabajo del docente en escuelas secundarias de la provincia del Chaco (Argentina), se aborda la problemática de la construcción de la identidad profesional focalizando las representaciones que construyeron de sí mismos un grupo de docentes a lo largo del proceso de formación.

La concepción de la identidad del docente como un constructo conformado a lo largo de una trayectoria profesional es consistente con un abordaje metodológico de tipo biográfico – narrativo que recupera en el presente un pasado en el que se entraman experiencias públicas y privadas, colectivas e individuales, personales y profesionales.

Se desarrollan los componentes configuradores de esa identidad que le otorga sentido al trabajo, y que son reconocidos por los propios docentes como significativos, señalando además la importancia de ciertas experiencias en el trayecto que han dejado huellas profundas en su formación, marcando los orígenes de aquellas representaciones.

Se destaca la relevancia de reflexionar en torno a estas cuestiones debido al momento de crisis de sentido de la escuela Media en nuestra sociedad, que afecta a algunos de los núcleos esenciales de la identidad profesional, interpelándolos y amenazando su continuidad.

Palabras claves: identidad profesional – identidad del docente de nivel medio – formación docente.

Abstract: This is a line of investigation into the work of teachers in High Schools in the province of Chaco (Argentina), which deals with the construction of professional identity, focusing on the representations that they built from themselves as a group of teachers throughout the process training.

The components of the identity of the teacher as a construct formed are designed along a career pathway. This is consistent with a kind of biographical study methodology - narrative, which reflects a past in the present in which experiences are entering in their public and private, collective and individual, personal and professional lives.

The components are developed into parameters of that identity, that gives meaning to work, and are recognized by the teachers themselves as significant, noting the importance of certain experiences on the journey that has left deep traces in their formation, marking the origins of those representations.

This work highlights the importance of reflecting on these issues, due to the fact of the sense of crisis that high school in our society, affects some of the essential nucleus of professional identity, questioning and threatening their survival.

Key words: professional identity - identity of the high school teachers - teacher training.

[1] Facultad de Humanidades – UNNE – correo electrónico: pmadelgado@yahoo.com.ar
[2] Facultad de Humanidades – UNNE – correo electrónico: marianaojeda@gigared.com
[3] Facultad de Humanidades – UNNE – correo electrónico: claudionunez26@hotmail.com

I. La construcción de la identidad profesional de los docentes secundarios en el marco de nuestra investigación[4]

A partir de nuestras investigaciones referidas al trabajo del profesor de enseñanza media, presentamos en el artículo algunas reflexiones referidas a la problemática de la construcción de su identidad profesional. En particular nos interesa describir algunos elementos que la componen y comprender cómo fueron adquiridos en el transcurso de su formación, entendida como un proceso de desarrollo personal y profesional (Ferry, 1997).

En este sentido, definimos a **la identidad del docente como un constructo conformado a lo largo de una trayectoria profesional, a través de un entramado de experiencias formativas que tienen lugar en distintos ámbitos de la vida de los sujetos: personal, académico, y laboral**. Esa representación de sí como profesional otorga al individuo un sentido subjetivo de mismidad y continuidad, a pesar de los cambios que se van sucediendo en el curso de su existencia (Erikson, 1980, cit. por Bolivar, 1999).

La identidad incluye siempre elementos de una cultura profesional, que interactúan con otros contenidos más personales y singulares. Por cultura profesional entendemos un marco de comprensión compartido de la realidad profesional, que permite a los profesores reconocerse como pertenecientes a un mismo colectivo, en torno a una actividad que los diferencia de otros grupos profesionales (Rivas Flores, 2000). Se adquiere en el proceso de socialización como un legado histórico, fruto de la transmisión de modelos y también como una transacción en las relaciones entre los actores sociales del cuerpo (Dubar, 1991 cit. por Lang, 2005), lo que implica reconocer un plano de apropiación individual de la profesión y un plano social de producción y reproducción de la misma.

Consideramos que un abordaje metodológico adecuado para comprender el proceso de configuración de la identidad profesional es la reconstrucción de las biografías profesionales a través de la narrativa[5], en tanto permite a los profesores "poner afuera" un conjunto de acciones y pensamientos propios para poder mirarlos con cierta distancia, analizando las decisiones que toman, cómo realizan sus tareas, con quiénes y por quiénes están condicionados, pudiendo así identificar las condiciones de producción del trabajo como parte constituyente de su identidad y de su cultura (Veiravé, Ojeda, Núñez, Delgado; 2006).

Por eso hemos realizado series de entrevistas en profundidad a diez profesores de tres escuelas medias de la Provincia del Chaco, situadas en contextos sociales diferentes: el centro de la ciudad capital, un barrio periférico y una pequeña localidad del interior de la provincia. En esas entrevistas los docentes han narrado y

[4]Este trabajo forma parte de una línea de investigación que se desarrolla desde 2003 en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, a través de sucesivos proyectos acreditados por la institución. El primero, denominado "Vida y trabajo de los profesores de enseñanza secundaria. Institución y profesión docente desde una perspectiva intercultural"; el segundo, "Escuela media y Trabajo Docente en la Provincia del Chaco. Dimensiones políticas, institucionales, culturales y sociales en la configuración del trabajo de los profesores y de las instituciones educativas", en curso actualmente. Ambas investigaciones dirigidas por la Prof. Delfina Veiravé.

5 Distinguimos las biografías profesionales de las de carácter personal, en tanto aluden a relatos que provocan la reflexión y el análisis de su propia vida en el entorno profesional, aunque la trayectoria profesional esté íntimamente ligada a la vida privada de los sujetos.

caracterizado distintos momentos de su carrera profesional: la elección de la profesión, la formación inicial y continua, las experiencias laborales, las personas significativas, las condiciones de trabajo en las instituciones, las relaciones con los colegas, directivos, alumnos, y tutores, entre otros aspectos.

Metodológicamente consideramos que la narración y descripción de hechos del pasado que hacen los profesores al reconstruir sus biografías profesionales, suponen un recuerdo selectivo y subjetivo de circunstancias, sucesos, experiencias, atravesadas por pensamientos y sentimientos que los interpretan (Kornblit, 2004). Es así como en los relatos de los sujetos podemos advertir la emergencia de algunos componentes centrales de la identidad profesional en su propio devenir, entramando planos individuales y colectivos, personales y profesionales, públicos y privados.

Es decir, en el relato biográfico encontramos "huellas" o anclajes de esa identidad profesional que inferimos a partir del discurso de los sujetos. En este trabajo buscamos comprender la relación entre algunos de esos aspectos que se configuraron en el pasado y que están presentes hoy en su lectura de la realidad y de sí mismos. En este sentido nos preguntamos: **¿qué elementos componen la identidad profesional de los docentes de nivel medio estudiados? ¿cómo van adquiriéndolos en el marco de las experiencias individuales y colectivas, personales y profesionales acontecidas en el transcurso de la formación?**

Estos interrogantes asumen relevancia en un escenario caracterizado por una crisis de sentido de la Escuela Media y del rol de los profesores que trabajan en ella. En el ida y vuelta del pasado al presente, encontramos que algunos de los fundamentos de la identidad se han ido erosionando como resultado de la convergencia de fenómenos socioculturales y políticos más amplios, que producen un quiebre de ciertas tradiciones escolares, cambios en la dinámica de relaciones, las prácticas y las significaciones. Responder entonces a los interrogantes iniciales nos ha llevado a reconocer en los profesores procesos identitarios en tensión, que se reflejan en una pérdida de la capacidad para reconocerse a sí mismos y el sentido de la tarea que realizan, en el grado de compromiso con un proyecto compartido, en el sentido de una identidad comunitaria que permite lograr resultados que otorguen reconocimiento social y satisfacción individual frente a la tarea de educar. Son éstas las cuestiones que abordaremos en los apartados siguientes.

II. Notas definitorias de la identidad profesional en un grupo de profesores de nivel medio

La lectura de las narrativas de los profesores nos permitió reconocer algunos rasgos decisivos en la definición de la identidad profesional, los que operan no sólo como elementos de identificación con un colectivo profesional, sino también como criterios de clasificación y de calificación de los colegas que pertenecen al mismo, estableciendo diferencias entre sectores y grupos. Esos rasgos emergentes del análisis comparativo nos posibilitaron la construcción de las siguientes categorías de análisis:

Vocación y compromiso

Los profesores reconocen en sí mismos una disposición natural para ejercer la docencia, descubierta en diferentes momentos: antes de elegir la carrera, durante la formación inicial o trabajando ya en el sistema educativo. Es lo que ellos expresan

como *"llevar la docencia en la sangre"*, o *"ser docente por naturaleza"*. Es decir, la vocación como una aptitud innata que se expresa sobre todo en el placer de enseñar. En este sentido, una profesora señala:

"… creo que desde que nací descubrí mi vocación porque siempre dije que iba a enseñar… Amo la docencia y disfruto lo que hago, que es lo que siempre quise hacer" (J.)

Otros profesores relatan haber descubierto su vocación docente ya en el ejercicio de la profesión. Para ellos, el ingreso a la carrera del profesorado no fue la primera opción, sino una alternativa viable relacionada con aquélla. Estas situaciones ilustran de qué manera el ámbito privado incide en la elección profesional, porque en cada caso, situaciones personales familiares (casamiento, migraciones, necesidades económicas) los condujeron a ingresar a la formación y al trabajo docente.

La vocación se asocia también al sentido del compromiso: con la tarea educativa, con los alumnos, con el establecimiento. Constituye uno de los criterios más utilizados para marcar diferencias entre grupos de profesores: los que se comprometen y *"los que dan clases y se van"* (tal como dicen muchos de los entrevistados). Esta idea se plantea en estos términos o caracterizando a la docencia como "apostolado".

Estos sentidos (y sus matices) asociados al componente vocacional de la docencia, remiten a una de las *tradiciones* de la formación docente, definidas por Davini como *"…configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos" (Davini, 1995: 20)*. Nos referimos a la tradición normalizadora-disciplinadora, con su énfasis en el papel moralizador y socializador del docente, concebido como ejemplo o modelo que asume su tarea desinteresadamente, con un fuerte compromiso y entrega personal.

No obstante, creemos que esos sentidos originales aparecen resignificados. Acordamos con Almandoz y Cigliutti cuando señalan:

"…la docencia ha privilegiado el compromiso afectivo con los alumnos (en lugar del disciplinamiento), a quienes entrega innumerables esfuerzos, y el rescate del discurso vocacionista que estructura la unidad de la categoría laboral, pero dirigido a la tarea y no al servicio del proyecto del Estado. Con ello, las improntas de origen se sostienen dentro de una escuela en crisis y con un trabajo docente en situación de riesgo" (Almandoz y Cigliutti, 1992, en Davini, op.cit:28)

Es decir, el hecho de que los docentes reconozcan y valoren como componentes de la identidad profesional la vocación y el compromiso, no significa que adscriban a determinada tradición en todos sus términos. En este sentido, Tenti (2005) reconoce que cuando se trata de servicios personales, quien los presta sólo puede realizar bien su tarea si combina un fuerte compromiso ético y afectivo hacia los sujetos con quienes trabaja, con la excelencia en términos de competencia y dominio de saberes especializados; aunque también plantea la necesidad de revisar la idea de la vocación como predisposición innata reconociendo que se trata de una construcción histórica y cultural, o la que la asocia con la consagración social y el desinterés.

El docente como formador

En las entrevistas, la docencia asume un sentido que trasciende al de la enseñanza como proceso de transmisión de saberes. Remite a la formación de los alumnos como personas, que se asemeja de algún modo a una tarea "artesanal": moldear al alumno y ser "modelo" para ellos. Los docentes se definen como educadores, además de ser

profesores de "X" disciplina. Intentan formar en valores y actitudes, por eso priorizan la atención a los alumnos, establecer un vínculo con ellos, lo que implica a veces contener y otras poner límites.

Ser docentes significa entonces presentarse al otro como ejemplo de comportamiento, portador y transmisor de valores morales considerados importantes, con la deliberada finalidad de generar una formación integral en el otro. En esta idea coinciden todos. Las variaciones que encontramos en los profesores entrevistados tienen que ver con los modelos pedagógicos a los que adhieren. Por ejemplo, una profesora expresa ser *"de la guardia vieja",* en el sentido de tradicional, de valorizar la lectura, el estudio, la memoria, la presentación impecable del profesor; mientras que otros se definen como más innovadores o planteando una relación con los alumnos en términos de amistad.

Más allá de estas diferencias, la idea fuerte del docente como modelo formador de valores remite también a la tradición normalizadora-disciplinadora, mencionada en el punto anterior.

La disciplina de enseñanza

Los campos disciplinares y profesionales tienen un poder decisivo en la configuración de la identidad de los profesores. En la mayoría de los casos la elección de la disciplina precede a la elección de la docencia. Es decir, se manifiesta primero el interés por la disciplina, mientras que la disposición a la docencia se va constituyendo en el proceso de formación inicial y en la práctica laboral. De allí la elección del nivel, ya que en la Escuela Media se es docente de una disciplina específica.

Además, la inserción en los establecimientos depende de esta condición. Los profesores se agrupan en Departamentos de materias afines, interactúan más con colegas del área disciplinar, con quienes deben planificar, articular contenidos, organizar actos, exhibiciones, etc. Y, según su especialidad, adquieren determinado status en el colegio, como lo ilustran las siguientes citas:

"(los contables) éramos una especie de elite, porque era la Escuela de Comercio… los de otras materias complementarias se sentían en inferioridad de condiciones respecto de nosotros…" (N.)

"…siempre me peleo con los directivos, nunca nos dan unas glosas para hacer en los actos…siempre nos dan las sillas para acomodar…creo que esto ocurre porque siempre les dan más importancia a otras materias como Matemática, Lengua, Historia y Geografía…" (V. profesora de Educación Física)

Los profesores reconocen en sí mismos características personales relacionadas con la disciplina elegida. Por ejemplo, una profesora de educación física dice *"yo soy aventurera"* mientras cuenta los viajes o campamentos que hacía con los alumnos; el profesor de matemática dice *"yo soy de explicar"*, y relata cómo expone diferentes demostraciones a los alumnos; una profesora de historia expresa *"me apasiona la lectura y conocer el origen de las cosas".* En este sentido, manifiestan su representación de sí mismos en el "yo soy" profesional y personal, vinculando estas dos dimensiones.

La importancia que asume la disciplina en la identidad y en la experiencia de trabajo de los profesores remite a otra de las tradiciones que tuvo gran influencia en la formación de los docentes de nivel medio en nuestro país: la tradición académica. Ésta se funda en dos ideas centrales: a) lo esencial en la formación y acción de los docentes es que tengan un sólido conocimiento de la materia que enseñan, y b) la

formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria, pues el saber hacer se adquiere en la experiencia práctica (Davini, 1995)

El hecho de que los profesores entrevistados coincidan en señalar que la formación inicial (en la universidad o el instituto terciario) les ha brindado conocimientos teóricos, sobre todo los de la disciplina a enseñar, pero que el conocimiento del "oficio" es dado por la práctica, refleja la vigencia de esta tradición en la formación docente.

El trabajo con adolescentes

Al gusto por la enseñanza de la disciplina se une la preferencia por trabajar con adolescentes y jóvenes, cuestión que marca la diferencia con otros colectivos docentes de otros niveles educativos. Es en la relación con los alumnos donde encuentran las mayores gratificaciones a pesar de los problemas que les plantea su labor cotidiana. Encontramos expresiones que lo manifiestan:

"siempre dije que iba a enseñar, pero yo no quería ser maestra, quería trabajar con adolescentes…" (J.)

"… lo mío era relacionarme con los adolescentes. Para mí era lo más increíble que podía haber y me llevaba bien con ellos, llegamos a tener una relación de amistad con algunos…" (ME)

El lugar que ocupa el vínculo con estos alumnos que se encuentran en este ciclo de vida en particular colabora en la delimitación de la identidad. La problemática adolescente atribuye un sentido específico a las relaciones pedagógicas y sociales: el manejo del grupo, de la disciplina, la atención a las circunstancias psico-afectivas y sociales propias de este ciclo. A estas se suman las problemáticas sociales y culturales actuales configurando un estado de situación especial que demanda otro tipo de atención. Como lo explica una profesora:

"Lo único que te puedo decir es que los adolescentes están pidiendo a gritos atención porque han perdido la atención de la casa, está quebrada la familia y necesitan una oreja que los escuche. Esa es la problemática más acuciante en todas las escuelas" (J)

Las características del Nivel Medio

La escuela media constituye un tramo de formación de carácter propedéutico, ya sea para continuar estudios superiores o incorporarse en el mercado de trabajo. Se distingue de otros niveles educativos por reunir ciertas características como: la fragmentación del currículum en materias organizadas con criterio disciplinar, la especialización de los profesores en disciplinas específicas, el trabajo con adolescentes y jóvenes, la organización departamental, la designación de los profesores por horas cátedra, en general la pertenencia de los docentes a distintas instituciones. Esta organización del trabajo docente refuerza la tendencia al aislamiento y la cultura individualista, como lo ilustra esta cita:

"…creo que ese es el mayor de los fracasos que he vivido en la docencia, el no poder conciliar con mis colegas…no hay coordinación, ninguno quiere sumarse a nada que sea ocupar más horas, se limitan a su clase y nada más" (J.)

La titulación que acredita el rol

Requisito que acredita la inserción profesional en el ámbito laboral, en la mayoría de los casos se presenta como una condición para validar, legitimar el lugar que el docente ocupa en el sistema, y también como condición para garantizar la estabilidad laboral. Uno de los docentes entrevistados no tiene título docente y no lo vive como un "estigma", aunque sabe que pueden desplazarlo de sus horas y perder su trabajo. Otra profesora nos cuenta que hizo el profesorado aunque sus horas eran titulares, porque sentía que *"no estaba a la altura de las circunstancias"*, que su hacer no tenía un respaldo académico.

En este sentido, el haberse formado y egresado de una institución de formación docente que posiciona socialmente y habilita en la profesión constituye también un rasgo identitario. Aunque en algunos casos no haya constituido una primera opción vocacional y profesional es una condición que hace a la identidad profesional y por eso quizás constituye otro de los criterios de diferenciación que utilizan los docentes para distinguirse entre si. En este sentido, un profesor plantea:

"... sabés cual es el problema? que solamente nos comprometimos los que somos profesores con título, antes éramos pocos profesores con título y había maestros, podían dar técnicos, cualquiera enseñaba acá… entonces no había compromiso de parte de la otra gente, para nosotros era nuestra carrera, para ellos era solamente una salida laboral momentánea... en esta escuela, hace tres o cuatro años empiezan a llegar profesores con título ..." (C)

De esta serie de componentes de la identidad profesional, notamos que los cuatro primeros definen a la profesión en un sentido intrínseco a ella, es decir desde lo particular y propio de la tarea, mientras que los dos últimos refieren a las condiciones de la estructura y la organización socio-laboral, que estarían operando como condiciones extrínsecas en tanto configuran esa tarea desde fuera, desde el sistema que la regula.

III. Los anclajes de la identidad profesional de los docentes

Identificamos algunos sucesos en la trayectoria profesional de los docentes que, de acuerdo al modo en que los sujetos los significan y nuestras propias interpretaciones, consideramos han incidido profundamente en la conformación de los rasgos de la identidad profesional.

Encontramos en las narrativas experiencias significativas de formación que exceden los ámbitos de formación docente inicial y contínua. En este sentido, autores como Diker y Terigi (1997) y Davini (1995) reconocen como ámbitos de formación docente a la trayectoria escolar previa o biografía escolar y la socialización profesional[6] que se desarrolla en las escuelas y los colegios donde se desempeñan. Observamos entonces que la formación inicial acontecida en el profesorado se convierte en uno de los ámbitos de anclaje de la identidad, no el exclusivo.

Todos estos ámbitos de experiencia se entrelazan en los recuerdos, conformando un entramado de espacios y tiempos que incluye también los propios de la trayectoria

[6]Al respecto las autoras entienden que la trayectoria escolar previa de los sujetos (como alumnos de la escuela primaria y secundaria) es un período de socialización profesional en el rol porque interiorizan modelos de aprendizaje y rutinas escolares que, de alguna manera, se actualizan cada vez que se desempeñan en el rol de enseñantes. La socialización profesional alude a la inserción del docente principiante o novel en la escuela como lugar de trabajo que a la vez es ámbito de formación porque adquirirá las herramientas para afrontar la práctica real y cotidiana.

de vida personal, es decir, la ineludible consideración de los ámbitos familiares y socio-políticos que van configurando las decisiones de las personas. En este devenir de la vida personal y profesional encontramos aspectos en los que podemos localizar anclajes de la identidad.

Los rasgos de los otros significativos que se incorporaron en los procesos de identificación[7] durante la biografía escolar y la formación inicial.

Un aspecto sobresaliente en los relatos fue la "marca" que imprimieron ciertas personas que los acercaron a la docencia, siendo referentes o modelos a imitar. En el sentido de Berger y Luckman (1991) los otros significantes actúan como andamiajes que aproximan u ofrecen modelos de comportamiento y marcos de comprensión de la realidad. Entre los otros significativos se mencionan padres y algunos familiares docentes, profesores de nivel medio y en menor medida de la primaria, profesores de la institución de formación inicial, y algunos colegas en las primeras experiencias laborales.

Respecto de las figuras familiares significativas, de ellas recuperan sobre todo algunos valores (el esfuerzo, la rectitud, la autoexigencia), y el estímulo/mandato de estudiar. Algunos tuvieron padres o madres docentes, que transmitieron imágenes sobre la profesión y el trabajo. Respecto de sus profesores de nivel medio y los del profesorado, aparecen figuras significativas operando como modelos y contramodelos. Caracterizan a los profesores modelo como "buenos" profesionales y "buenas" personas, habiendo podido crear con ellos un vínculo fundado en la admiración por la forma de enseñar y el saber que demostraban, la valoración de la exigencia que tuvieron con ellos, el acercamiento y la ayuda personal que brindaban. De estos modelos - a quienes llaman, por ejemplo, *"personajes de ese calibre",* recuperan la responsabilidad, la rectitud, la exigencia, la pasión por el saber y la enseñanza, la humanidad, los valores morales, la presentación personal pulcra, el diálogo y la atención personal al alumno, características que componen su propia definición del sí mismo profesional. El siguiente fragmento ilustra esta idea:

"por ejemplo en gramática... el profesor S. .. yo lo admiraba, la forma en que nos enseñaba y la forma en que nos exigía ... cómo nos explicaba ... es lo que yo trato de trasladar a los chicos." (M.E.)

De los colegas que los ayudaron en las primeras experiencias laborales, destacan sobre todo el "saber hacer" y la generosidad de enseñarle el "oficio":

"yo me acerque a mis grandes profesoras de Lengua que tenía en la escuela…me arrimé a ellas para aprender…vieron mis ganas y me formaron. Yo tengo esa escuela de grandes profesores…la Sra. M., iba a la casa y ella me enseñaba a planificar…Yo nunca había tomado examen oral a los alumnos, la primera vez que estuve en una mesa de examen dije: ¿qué estoy haciendo acá? No sabía cómo se completaba un libro de actas, no sabía cómo se llenaba un libro de temas, esas cosas las fui aprendiendo de ella… aprendí todo, como un aprendiz al lado de su maestro" (J.)

Estos otros significativos no sólo permitieron a los profesores entrevistados adquirir seguridad y confianza en sí mismos sino que también marcaron fuertemente la identificación con la disciplina que enseñaban, lo que permitió la introducción y la formación en el campo disciplinar de elección. También influyeron en el modo de plantear la relación con el alumno, dependiendo esto del modelo pedagógico adoptado

[7] "La identificación es uno de los mecanismos psíquicos, por el cual el individuo interioriza las características o los diferentes aspectos buenos o malos del OTRO" (Abraham, 1998: 11).

por cada profesor. En relación a este punto, uno de los aspectos que identifican a los profesores que actuaron como contramodelos es esta ausencia de un vínculo personal con el alumno:

"…viví experiencias en la escuela N. con profesores de Lengua que no permitían ese acercamiento del docente al alumno, ellos en el estrado y nosotros abajo…entonces yo dije: algún día voy a ser profesora en Letras y voy a ser amiga de mis alumnos…Me hice esa promesa, tener diálogo y ser la oreja de los alumnos, porque nosotros en la escuela N. sufrimos. A los profesores los admiraba como docentes no como seres humanos o sea les faltaba la otra parte para que fueran mejores…por eso hoy tengo la relación que tengo con mis alumnos."(J.)

Estos otros significativos ofrecen modos de ser y de no ser docentes con los cuales conformar la propia identidad profesional. En un proceso de deliberación que se hace visible en ocasión del relato biográfico, manifiestan la manera en que se produce dicha identificación *"es inconsciente, uno lo va mamando, se le va metiendo… uno va tomando ese ejemplo" (ME).* A partir de un proceso relacional, los docentes internalizan características personales y profesionales con las que se identifican, es decir, que desean poseer o poseen y se ven proyectadas en ellos.

La adquisición del rol profesional en el entramado de experiencias de la formación inicial y de los primeros desempeños: entre la teoría y la práctica docente

Al reflexionar sobre sus experiencias formativas durante el cursado del profesorado (en la universidad o el instituto terciario) o durante sus primeras experiencias laborales, los docentes coinciden en una idea que podríamos resumir en estos términos: la formación inicial brinda los conocimientos teóricos, sobre todo los de la disciplina a enseñar, pero el conocimiento del oficio es dado por la práctica y la imitación de modelos (otros significativos). Lo ilustramos en las siguientes citas:

"(en el Instituto) te dan la base, la teoría, pero no te preparan para ser docente, eso te lo da la experiencia" (V)

"…la Facultad no nos dio herramientas para la realidad de la escuela secundaria, para mí fue como empezar de cero…" (J.)

"…el profesorado no nos prepara para estar frente al alumno, sí nos prepararon en cuanto a conocimientos, pero no para situaciones frente a alumnos, el trato con los adolescentes, los problemas que se presentan…" (H.)

"…la formación en el instituto fue bastante exigente en el contenido, (pero) la carrera no me preparó para enseñar…entre lo que yo me preparé y lo que fui adquiriendo en la docente, me fui haciendo…o sea, no nos aportó la Didáctica…" (C.)

A esta distancia entre la formación de fuerte carácter teórico en las instituciones formadoras y el ejercicio profesional, los docentes atribuyen el "shock" que les produjeron las primeras situaciones "frente a alumnos", como ellos definen a las situaciones de práctica docente, aunque este fenómeno aparece en algunas de las entrevistas, no en todos los casos. Conviene aclarar que sólo uno de los profesores entrevistados comenzó su experiencia laboral con título, mientras que los demás estudiaron y trabajaron simultáneamente

Identificamos en la formación inicial una fuerte impronta de formación teórica-académica mientras que el conocimiento del oficio se genera en la práctica del mismo, que exige el desarrollo de un saber hacer en tanto "profesores de secundario". Las

primeras experiencias laborales colaboran en la conformación y confirmación del rol al producir aprendizajes de "ajuste situacional" a la cultura profesional y laboral (Bolivar, 1999:95). En este sentido, mostrar idoneidad en el conocimiento y la transmisión de los contenidos, así como en el manejo del grupo de clase; es decir, desempeñar estas habilidades con seguridad en las situaciones de práctica, permite confirmar que "sí" pueden ser docentes.

Durante el ejercicio docente se plantean prácticas profesionales para las cuales "no estaban preparados". Los docentes buscan soluciones a los problemas de la práctica preguntando a colegas más experimentados, o a través del aprendizaje autónomo y la capacitación, cuya valoración se subordina a su utilidad, en el sentido de que pueda ser ser aplicada en el aula.

En síntesis, en el proceso de construcción de la identidad profesional, la identificación con un otro que modeliza la profesión y la propia experimentación del rol en ámbitos reales y concretos, generan las condiciones para la adquisición de una identidad profesional. Identidad que se nutre del oficio de los otros y de sí mismo aunque no es posible dejar de reconocer que es favorecida por una formación sistemática. Los mandatos que los "otros significativos" delegan en ellos y las culturas profesionales e institucionales transmitidas en el ejercicio profesional, permiten que el profesor pueda asumir el rol dándole cierto sentido.

IV. Conclusiones

Analizar los aspectos que componen el sí mismo profesional y sus orígenes, da cuenta del entramado individual y social, espacial y temporal del proceso de construcción de la identidad profesional. Proceso complejo en el que se van manifestando las continuidades que otorgan sentido de mismidad en las representaciones de sí mismos que tienen los profesores de secundaria.

Retomando los interrogantes que orientaron nuestras reflexiones, encontramos que son componentes configuradores de la identidad profesional de estos docentes: la vocación, el placer o gusto de enseñar y el compromiso con el trabajo; la disciplina que enseñan; la socialización de los adolescentes a través de la formación personal integral. A éstos se agregan ciertas condiciones de la organización del sistema educativo: el nivel medio y la acreditación profesional, que les permiten insertarse socialmente con cierto status que legitima el rol y la función sociales.

Esas representaciones fueron tomando forma a través de experiencias personales, académicas y laborales. El retorno al pasado a través de la narración de las biografías profesionales nos permite comprender cómo en la actualidad se ponen en tensión e interpelan algunos de los sentidos asumidos amenazando su continuidad. Los profesores y la identidad que han construido no escapan a las circunstancias que estamos viviendo en relación con la crisis de sentido de la institución en donde se inscriben: la Escuela Media; fenómeno que se enmarca en procesos sociales, políticos, culturales y educativos que caracterizan nuestro tiempo. Al respecto, identificamos aquí algunas tensiones, dilemas u oposiciones que, desde las percepciones de los docentes, atraviesan su quehacer cotidiano. Ellas posibilitan mostrar cómo los fundamentos de la identidad construida se han ido erosionando.

Por ejemplo, a la definición del rol docente en tanto formador se opone la necesidad urgente de cumplir otros roles para suplir demandas de los alumnos aunque sean responsabilidades de otras instituciones:

"con los chicos somos psicólogos, madre, padre, tenés que hablarles, acá es muy distinto, …hay que dejar de lado los contenidos y hablarles..." (S).

También esa imagen del profesor como modelo o referente para los jóvenes, tensiona con la imagen que dan algunos docentes que descuidan su presencia, el vocabulario frente a los alumnos y sus obligaciones laborales.

Al ideal de formación de excelencia académica forjado en las propias experiencias y en los modelos de docentes, se contrapone "un mandato de retención" de los alumnos en el sistema, al margen de la calidad y relevancia de sus aprendizajes[8].

A la definición de la docencia entendida como "apostolado", con una fuerte valoración de la vocación y del compromiso con la tarea, se opone la idea de la docencia como un medio para otro fin. Como lo expresa una profesora:

"… la docencia se convierte en una salida laboral, no en una vocación, yo creo que ahí radica el problema fundamental, porque creo que hay cosas que uno hace que van mas allá de lo laboral, cuando vos realmente amas hacer una cosa..." (ME).

Estas oposiciones que aparecen en el discurso de los profesores refleja las escisiones existentes en el colectivo y la cultura profesional, por lo que no es posible componer una noción de colectivo homogéneo conforme a una idea esencial y común de la docencia de nivel medio (Lang, 2005). Al respecto, Tedesco relaciona la ruptura de la cohesión interna del cuerpo docente con la ausencia de una visión hegemónica acerca del papel de la escuela y de los docentes. "La narrativa tradicional sobre la cual se construyó la identidad docente está hoy en crisis, pero no aparece una nueva con similar fuerza hegemónica" (Tedesco, en Tenti, ob.cit.)

En este escenario que interpela la identidad de las instituciones educativas y de los sujetos que trabajan en ellas, los profesores entrevistados se definen respecto de una figura idealizada del docente. Posiblemente, frente al riesgo de desplazamiento de la especificidad, los profesores intenten sostener ciertas tradiciones para mantener la continuidad de su identidad profesional. Entendiendo en este caso a las tradiciones como "…*prácticas que "inventa" el hombre ante la necesidad de construir un soporte "temporal" que garantice la permanencia del pasado en el presente y, por ende, una continuidad de la cual sostenerse"* (Fattore, N en Baquero, R; Diker, G. y Frigerio, G, 2007: 14). En este sentido, inferimos que de alguna manera los profesores aspiran mantener la mismidad y continuidad de una identidad y de una tarea interpelada pero no desarticulada.

Bibliografía

Abraham, A. (1998) "La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VII Nº 13.Buenos Aires: Miño y Dávila editores: 10 – 14.

Berger, P. y Luckman, T (1991) *La construcción social de la realidad*. Bs. As.: Amorrortu.

[8] Desarrollamos con mayor profundidad esta cuestión en un trabajo anterior denominado "Los profesores frente a las demandas sociales de inclusión, retención y contención en la Escuela Media. Análisis de una problemática de la institución educativa y del trabajo del profesor en nuestra región". Ponencia presentada en las Jornadas de Investigaciones en Estudios Sociales del Centro de Estudios Sociales de la UNNE. 2007

Bolivar, A. (Dir) (1999) *Profissao Profesor. O itinerario profissional e a construçao da escola*. Brasil: EDUSC Editora da Universidade do Sagrado Coraçao.

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

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidos.

Dubet, F y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.

Fattore, Natalia. (2007) "Apuntes sobre la forma escolar "tradicional" y sus desplazamientos". En Baquero, R; Diker, G. y Frigerio, G (comps) *Las formas de lo escolar*. Bs As: del estante editorial.

Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas, Bs.As.

Kornblit, A. L. (coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis.* Buenos Aires: Biblos.

Lang, V. (2005) "La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia", en *Seminario Internacional "La renovación del oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI".* Bs. As.: IIPE-UNESCO.

Rivas, J. I., Sepúlveda, M. P., Rodrigo, P. M., Alonso, M., Cortés, C., Gimeno, V., e*t al.* (2000). El trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* Nº 39. España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. 133-146.

Tenti Fanfani, E. (2005). "Conferencia Inaugural". En *Seminario Internacional "La renovación del oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI"*. Bs As: IIPE-UNESCO. Mimeo.

Tenti Fanfani, E. (2005): *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Bs.As. Siglo XXI Editores.

Veiravé, D.; Ojeda, M.; Núñez, C. y Delgado, P. (2006) "Las narrativas biográficas para la comprensión de la vida y el trabajo del profesor de escuela media. Análisis sobre las dimensiones y los planos de trabajo metodológico". En *VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO – Regulação Educacionale Trabalho Docente.* Rio de Janeiro: UERJ - REDESTRADO. Publicación en formato digital.

Veiravé, D.; Ojeda, M.; y Delgado, P. (2007): "Los profesores frente a las demandas sociales de inclusión, retención y contención en la Escuela Media. Análisis de una problemática de la institución educativa y del trabajo del profesor en nuestra región". En Pérez, A. M. y Benitez, M.A. (comp.) *Coloquio de Estudios Sociales*. Corrientes, Centro de Estudios Sociales de la UNNE: Moglia Ediciones.

Veiravé, D; Ojeda, M; Delgado, P; Núñez, C y Amud, C. (2008) "Nuevas configuraciones del trabajo docente del nivel medio. Prácticas dispersas, diversas y a la intemperie". En *VII Seminario de REDESTRADO "Nuevas Regulaciones en América Latina".* Bs As: UBA - REDESTRADO. Publicación en formato digital.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES – UNNE

Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito

Professional teaching knowledge: academic knowledge, practical knowledge, routines and tacit knowledge

Lic. Patricia Belén Demuth Mercado[1]

Fecha de recepción: febrero 2011
Fecha de aceptación y versión final: junio 2011

Resumen: El presente artículo expone resultados de una investigación realizada con docentes del nivel Polimodal de la ciudad de Corrientes, de diferentes áreas disciplinares: Historia, Matemáticas, Biología y Filosofía.

Se encuadra en la línea de investigación didáctica sobre el conocimiento profesional docente, su construcción y evolución. En el trabajo se describen y analizan los discursos docentes en relación con la construcción de su conocimiento académico, los saberes basados en la experiencia profesional y las rutinas y guiones de acción que los docentes pudieron identificar, a partir de estos análisis se reflexiona sobre algunas teorías implícitas identificadas.

Los resultados muestran que los docentes ubican en primer lugar de importancia para la construcción del conocimiento profesional docente a la práctica docente (saber experiencial); en segundo lugar al contexto institucional a su vez atravesado por las diferentes problemáticas socioculturales y económicas; y en tercer lugar identifican a la formación inicial , diferenciando en ella la formación disciplinar respecto de la pedagógica. A esta última, le atribuyen una escasa significatividad para la resolución de problemas que la realidad les presenta.

Palabras claves: Didáctica, Conocimiento profesional docente, formación inicial, práctica docente.

Abstract: This article provides results of an investigation with teachers of the “Polimodal” level from the city of Corrientes city, from different subjects : History, Mathematics, Biology and Philosophy.

It belongs to the research programme: “professional teacher knowledge”, its construction and development. This paper describes and analyses teachers speeches in connection with the construction of its academic knowledge, the knowledge based on the professional experience and the routines and scripts of action that teachers could identify, from these analyses we reflect on some implicit theories identified among teachers.

Results show that teachers located teaching practice (experiential knowledge) in first place of importance for the construction of professional teacher knowledge; secondly to the institutional context; and in third place identify teacher education, making difference between the disciplinary education and the pedagogical one. Teachers confer to this last one a little significance for the problems of the educative reality.

Key words: Pedagogy, Professional teacher knowledge, teacher education, teaching practice.

[1] Facultad de Humanidades – UNNE – correo electrónico: patriciademuth@hotmail.com

Introducción

Este trabajo forma parte de una serie de investigaciones que desde el año 2001 se vienen realizando desde la cátedra de Didáctica de la Universidad Nacional del Nordeste– Argentina, y que actualmente se enmarcan en la línea de investigación que lleva adelante el Grupo CyFOD, "Conocimiento y Formación Docente", sobre este conocimiento profesional.

El equipo de investigación está compuesto por docentes de las cátedras de Didáctica I y Psicología del Aprendizaje del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación, y Didáctica II del profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades; y de Didáctica de los profesorados en Química y Física de la Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y Agrimensura de la UNNE.

En las investigaciones precedentes se describieron, analizaron, reconstruyeron y compararon diferentes concepciones epistemológicas, de enseñanza y de aprendizaje, y su relación con la práctica docente; pertenecientes al conocimiento profesional de profesores en ejercicio y futuros docentes del nivel universitario, no universitario y nivel Polimodal.

Los resultados que a lo largo de los últimos años se fueron obteniendo como equipo de investigación respecto de las características principales que poseen las concepciones epistemológicas y didácticas, se orientan a concepciones y prácticas tradicionales-tecnicistas de enseñanza y aprendizaje, con visiones cercanas a paradigmas epistemológicos absolutistas. (Alcalá, M. T., 2002; Demuth, P. y Alcalá, M. T., 2005; Demuth, P. , Fernández, G. y Alcalá M. T., 2006; Fernández, G., Demuth, P. y Viña, N., 2007; Fernández, G., Acevedo, N. y Demuth, P. , 2007; Alcalá, M. T., Fernández G. y Demuth, P., 2008)

Dichos resultados mantienen relación con los presentados por Porlán y Rivero (1998), quienes exponen diferentes trabajos de investigación en torno a la temática. Los autores reconocen en las concepciones tradicionales y tecnicistas de enseñanza y aprendizaje, y en el paradigma epistemológico absolutista (con orientación empirista, principalmente) las características centrales del conocimiento profesional dominante del profesorado en los diferentes niveles del sistema educativo español.

Orígenes y aportes referenciales fundamentales

Abordar la problemática del conocimiento profesional docente, implica iniciar este recorrido desde el reconocimiento de los orígenes de este programa de indagación. A lo largo de los años, diferentes autores fueron realizando tentativas de sistematización del programa, que fueron retomadas en numerosas investigaciones del mundo académico anglosajón y de manera creciente en programas y grupos de investigación españoles. En esta oportunidad, retomaremos los aportes, a nuestro modo de ver, más significativos al momento de desentrañar este recorrido.

Una de las primeras sistematizaciones fue la realizada por Carter (1990) quien nos planteaba que el modelo "Teacher Thinking", denominación originaria para el estudio del profesor, sus pensamientos y sus conocimientos, ha seguido tres líneas de análisis:

1·) estudios sobre el *procesamiento de la información* y comparación entre profesores expertos-principiantes

2·) estudios sobre el *conocimiento práctico,* incluyendo conocimiento personal y conocimiento ecológico del aula

3·) estudios sobre *conocimiento didáctico del contenido*

Una segunda sistematización a mencionar, es la realizada por Fenstenmacher (1994), en la cual examina diversos programas de investigación que se desarrollan en torno al conocimiento del profesor o sobre la enseñanza.

En su segundo capítulo, realiza una interesante descripción de la literatura sobre el conocimiento del profesor. La organización del capítulo se basa en cuatro preguntas guías: ¿Qué se sabe sobre la enseñanza eficaz?, ¿Qué saben los profesores?, ¿Qué conocimiento es esencial para enseñar?, ¿Quién produce conocimiento sobre la enseñanza?

En la primera pregunta distingue el concepto "conocimiento formal", ligado a los estudios del proceso-producto, en la segunda, relaciona aquellas investigaciones que intentan comprender lo que conocen los profesores a partir experiencia profesional (conocimiento práctico, práctico personal, situado, local, relacional, y tácito). A estos tipos de conocimiento los reúne bajo la categoría de "conocimiento práctico del profesor" y menciona fundamentalmente a dos de los trabajos centrales: "conocimiento práctico personal" de Connelly y de Clandinin y a la "práctica reflexiva" de Schön.

El aporte fundamental en esta obra es la organización antes nombrada que permite reconocer dos tipos de conocimiento epistemológicamente diferenciados: el conocimiento formal y el conocimiento práctico. El autor comenta de manera clara que todas aquellas denominaciones que adjetivan el conocimiento: conocimiento estratégico, conocimiento proposicional, conocimiento relacional, conocimiento artesanal, conocimiento local, conocimiento del caso, conocimiento situado, conocimiento tácito, conocimiento personal, etc., no están mencionando necesariamente diversos tipos de conocimiento y en consecuencia restringe la denominación a dos categorías epistemológicas discretas: Formal y Práctica, y a partir de ellas va describiendo y reflexionando sobre los aportes más significativos de los programas de investigación que a su interior se desarrollan.

La tercera sistematización escogida es la realizada por el autor español Bolívar (1995), quien menciona que la investigación sobre el conocimiento de los profesores se puede dividir en dos grandes categorías: conocimiento práctico y conocimiento didáctico del contenido. Sostiene, a su vez que desde esta última línea de indagación se plantearon diferentes críticas a los programas sobre "conocimiento práctico", la limitación a procesos idiosincráticos pero a la vez genéricos, olvidando el conocimiento del contenido de la enseñanza.

Nos interesa profundizar en estas dos categorías establecidas por Bolívar ya que constituyen aproximaciones cercanas al planteo de éste trabajo. Dentro de la primera categoría que aborda el "conocimiento práctico" del profesor, mencionaremos a Donald Schön (1987) y a su propuesta de una nueva epistemología de la práctica.

En su obra alude la teoría de la indagación de Dewey y critica de manera contundente a aquella investigación universitaria que otorga status privilegiado al conocimiento sistemático, preferiblemente de carácter científico. Reconoce que en estos trabajos se desarrolla una idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica, dejando fuera de ésta racionalidad y sin definición a aquellas zonas de la práctica 'cenagosas'. (Cf. Ibíd: 17)

Para el autor las situaciones problemáticas de la práctica son muy diferentes a las planteadas por esa racionalidad técnica, desde la cual "por lo general cuando más se aproxima uno a las ciencias básicas mas alto resulta su status académico. El conocimiento general, teórico y proposicional, disfruta de una posición privilegiada." (Ibíd: 22)

En oposición a esta racionalidad la epistemología de la práctica atiende a aquellas "zonas indeterminadas de la práctica – tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de racionalidad técnica" (Ibíd: 20). Desde esta epistemología la práctica profesional es comprendida como reflexión en la acción, desde una concepción constructivista en la cual el profesional construye aquellas situaciones de su práctica.

La segunda categoría tiene sus inicios en los discursos y las obras de Lee Shulman, y su interés fundamental por el conocimiento didáctico del contenido (Pedagogical Content Knowledge). En su artículo *"Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform",* Shulman (1987) menciona las escasas descripciones o análisis de docentes en las que se preste atención al manejo de las ideas del profesor en el aula. Este interés por la gestión del conocimiento guía la reflexión en torno a la pregunta sobre cuáles son las creencias, las concepciones y los conocimientos prácticos que le permiten a los profesores a enseñar como lo hacen.

Se interesa por presentar la base intelectual, práctica y normativa para la profesionalización de la docencia, en relación al contenido, el carácter y las fuentes de un conocimiento base para la enseñanza.

Sus planteos de análisis se orientan hacia la identificación y conceptualización de las fuentes del conocimiento base para la enseñanza y las implicaciones para las políticas formativas docentes, desde la concepción de que este conocimiento base para la enseñanza no tiene un carácter fijo y definitivo, en el cual se hace hincapié en la docencia como un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión.

En esta misma dirección una de las principales discípulas de Shulman, Pamela Grossman, en el libro *"The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education"*

Reflexiona sobre las demandas que la realidad le estaba realizando a la investigación sobre el docente y la enseñanza, y menciona como una de las causas a la escasa evidencia sobre el contenido de educación de profesores y su influencia en el desarrollo del conocimiento profesional y sus creencias y por ende, a la reducida conceptualización existente entre el conocimiento profesional y formación en enseñanza. Por esta razón la pregunta acerca del conocimiento profesional de base para la enseñanza ha provocado la necesidad de impulsar estudios sobre la naturaleza del conocimiento necesario para la enseñanza y las fuentes de ese conocimiento. (Grossman, 1990: 9).

Una vez realizada la presentación de esta línea de indagación, podemos afirmar que la misma se fue construyendo a lo largo de los años, teniendo su inicio más claro en la segunda mitad de la década de los 80, y se ha convertido en la actualidad en una de las principales corrientes de investigación en Didáctica.

Una representante del pensamiento español es la especialista Lourdes Montero (2001: 7) quien reflexiona acerca del estudio sobre el proceso de construcción de la indagación sobre el conocimiento profesional docente ya que "*es una dirección emergente que permitiría progresar en la comprensión de los dominios del conocimiento de la enseñanza y las direcciones en que los profesores los adquieren" y s*on estos progresos comprensivos sobre los conocimientos de la práctica educativa los que definen el desarrollo científico de la disciplina (Ibíd.: 16).

Porlán y Rivero (1998: 97) afirman que los profesores no son fácilmente permeables a las propuestas y reflexiones de los investigadores, dado que tienen concepciones implícitas y explícitas sobre las diferentes variables relacionadas con la

enseñanza y que dichas concepciones no cambian automáticamente cuando se enfrentan a perspectivas diferentes.

Por estos motivos, es que se vuelve cada vez más necesaria la indagación de los procesos de pensamiento, las concepciones científicas, didácticas y curriculares que conforman su conocimiento profesional, desde los mismos docentes, para que su comprensión llegue fehacientemente a todos los sujetos educativos, en especial, claro está, a los profesores, entendidos como únicos sujetos que pueden hacer evolucionar el modelo de enseñanza predominante.(Ibíd. : 98)

Junto con Montero (2001:134) se señala que el estudio realizado intenta incidir en la mejor comprensión del conocimiento profesional de los profesores, en dar explicación de su adquisición y, de esa manera, contribuir a repensar la función docente y la formación del profesorado. Sin desconocer que el aumento en el interés por el conocimiento de los profesores, si bien se encuentra motivado por factores prácticos, también lo motivan factores políticos y académicos.

Algunas aproximaciones a la noción "Conocimiento profesional"

Diferentes autores fueron caracterizando al conocimiento docente, estas caracterizaciones mantienen algunas consideraciones comunes y también resaltan rasgos distintivos. A continuación hemos seleccionado aquellas definiciones que se aproximan a nuestra propia manera de entender el conocimiento de los profesores.

Gimeno Sacristán afirma que e*l profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podamos distinguir en un curriculum: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de* evaluación (1997:212).

En esta línea, Rodrigo y otros (1993) sostienen que el conocimiento del profesor se trataría de un conocimiento pragmático que responde a demandas prácticas. En igual sentido Montero (2001: 129) asevera que corresponde a un tipo de conocimiento praxeológico, construido en contextos en los que se ejerce la práctica. Los docentes someterían a análisis crítico las teorías que sostienen, las prácticas en las que están insertos y los contextos sociales en los que se desenvuelven.

El autor español Angulo Rasco (1999: 306) desarrolla diferentes tipos de conocimiento docente y los corresponde bajo la categoría de conocimiento práctico como conocimiento fruto de la relación entre la formación teórica del docente y la interacción con el medio escolar. En tanto conocimiento práctico, no se encuentra separado del conocimiento teórico adquirido previamente, sino que, en realidad, se muestra como un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente, de su experiencia personal. Ese conocimiento transformado en la acción práctica es el que constituye para el autor el conocimiento de oficio en el docente.

Elliott (1990) reconoce además, que el conocimiento profesional consiste en teorías prácticas o en marcos conceptuales -categorizaciones de problemas prácticos, sus explicaciones y soluciones- que subyacen a las prácticas profesionales. En el mismo sentido se afirma que el conocimiento profesional es un tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos más o menos esquemáticos y de carácter subjetivo, personal y situacional" (Marrero, 1993)

Por otro lado, en su artículo 'Knowledge and Teaching' del 2002, Kennedy retoma la teoría de Huberman (1983) sobre el conocimiento docente como conocimiento artesanal, en gran parte idiosincrásico y no-teórico. Huberman critica a la

investigación sobre la naturaleza del conocimiento de los profesores, el gran interés teórico y el escaso interés práctico que predomina en ella. Por esta razón Kennedy propone que se distingan tres fuentes del conocimiento docente relevantes a la enseñanza para ser estudiadas en estas investigaciones: el conocimiento artesanal, adquirido a través de la experiencia, no-teórico e idiosincrásico; el conocimiento sistemático que se adquiere principalmente a través de las universidades y de las diferentes instituciones de formación, los artículos de la investigación, los diarios y las asociaciones profesionales, más teórico y organizado; y el conocimiento prescriptivo o normativo, que se adquiere generalmente a través de las políticas institucionales, más codificado que el conocimiento artesanal pero menos teórico que el conocimiento sistemático. (2002: 355-356)

Como se puede apreciar, las diferentes definiciones del conocimiento profesional docente apuntan a reconocer la presencia de un conocimiento formal y sistemático, construido en las instituciones de formación profesional, un conocimiento normativo fruto del deber hacer en los contextos de intervención profesional, pero mayoritariamente hacen hincapié en el conocimiento docente experiencial, pragmático, praxeológico, práctico o artesanal.

A partir de este desarrollo se entiende al Conocimiento Profesional como conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y radicalmente distinto al que mayoritariamente existe, cuya construcción ha de ser gradual y progresiva, tomando en consideración las concepciones de partida de los profesores, sus obstáculos y sus posibles hipótesis de progresión que faciliten su evolución. (Porlán y Rivero: 1998: 10 y ss)

Considerando estas características se vuelve necesario retomar las conclusiones expuestas por Porlán y Rivero (Op.Cit. p. 60-64) a partir de una serie de estudios realizados que manifiestan cuál es el conocimiento profesional dominante, y cómo está compuesto para n avanzar desde esos datos en el estudio del conocimiento profesional con los docentes seleccionados para el trabajo de campo.

Los autores sostienen, en primera instancia que todo conocimiento profesional posee cuatro aspectos o tipos de conocimientos: conocimiento académico, saberes basados en la experiencia, rutinas y guiones de acción, conocimiento tácito; estos aspectos desarrollados a continuación, serán trabajados con los docentes seleccionados del estudio a fín de caracterizar su conocimiento docente,

- **Conocimiento académico:** conjunto de concepciones disciplinares, relativas al currículo o a las ciencias de la educación, saberes que se generan en el proceso de formación inicial. Son explícitos y están organizados, atendiendo a la lógica disciplinar, en el mejor de los casos.

- **Saberes basados en la experiencia:** Se refieren al conjunto de ideas concientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión acerca de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se manifiestan como creencias, como principios de actuación, metáforas, imágenes de conocimiento personal, orientan la conducta profesional. No poseen un alto grado de organización interna, pertenecen al conocimiento del “sentido común”. Es adaptativo, con contradicciones internas, impregnado de valoraciones morales e ideológicas.

Según la investigadora argentina Alliaud (1998) estos saberes que denomina “de oficio” se tratan de conocimientos "personales" que surgen de circunstancias, acciones y experiencias que tuvieron contenido afectivo o relevancia emocional para el

individuo. Sin embargo menciona que a la vez de ser personales poseen elementos comunes e integran la "cultura del trabajo de la enseñanza" como conjunto de supuestos básicos (actitudes, valores, creencias y formas de hacer las cosas), pautas de relación e interacción (entre los sujetos involucrados y también con el conocimiento) que son compartidos por los docentes.

Retoma la noción de "habitus" de Bourdieu para señalar que frente a los imprevistos el profesor reacciona con modelos más adaptados a lo largo de la experiencia.

- **Rutinas y guiones de acción:** Conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula que contienen pautas de actuación concretas y estandarizadas para abordarlos.

Se organizan en el ámbito de lo concreto y en contextos muy específicos y se dan por impregnación ambiental.

Otra manera de nombrar este tipo de conocimientos lo realiza la autora francesa Chartier (2000) bajo la denominación de "saberes ordinarios" (sin sentido peyorativo), son saberes que orientan la acción, en este caso del docente.

Para la autora la acción pedagógica en el aula se basa en esos saberes ordinarios que son invisibles para los propios maestros y profesores, y sobre los cuales les es imposible teorizar. Tienen un estatuto diferente al de los saberes elaborados que se transmiten en la formación inicial, un estatuto basado en diferentes formas de autorización y en otros ámbitos de circulación y de transmisión. Su autoridad es la autoridad de la práctica, de la experiencia, de lo establecido, de lo que da resultado. Su ámbito de circulación, el de la informalidad de las relaciones entre pares, el de la sala de profesores, el de los recreos, el de la transmisión de secretos del oficio, el de la autoridad establecida por el sistema de poder o de contrapoder en cada una de las instituciones. (Finocchio y Pinkasz, 2006)

Por su parte, Schön (1987: 35) hace mención a aquellos procesos no lógicos, juicios, decisiones y acciones eficientes que realizan los profesionales de un modo espontáneo, sin ser capaces de establecer las reglas o los procedimientos que siguen.

- **Teorías implícitas:** Se refieren más bien a un no saber que a un saber. Manifiestan las posibles relaciones entre pensar y actuar. Son un tipo de concepciones que sólo pueden ponerse en evidencia con la ayuda de otras personas, ya que no son teorizaciones concientes ni aprendizajes académicos que se han convertido de manera significativa en creencias y pautas de actuación concreta. Suelen guardar relación con estereotipos sociales dominantes.

A partir de lo anterior, el presente estudio plantea la descripción y análisis de los discursos docentes del nivel medio de la ciudad de Corrientes en relación con la construcción de su conocimiento académico, los saberes basados en la experiencia profesional y las rutinas y guiones de acción, e identificar aspectos teóricos, prácticos explícitos e implícitos que inciden en la evolución de tales conocimientos.

Materiales y métodos

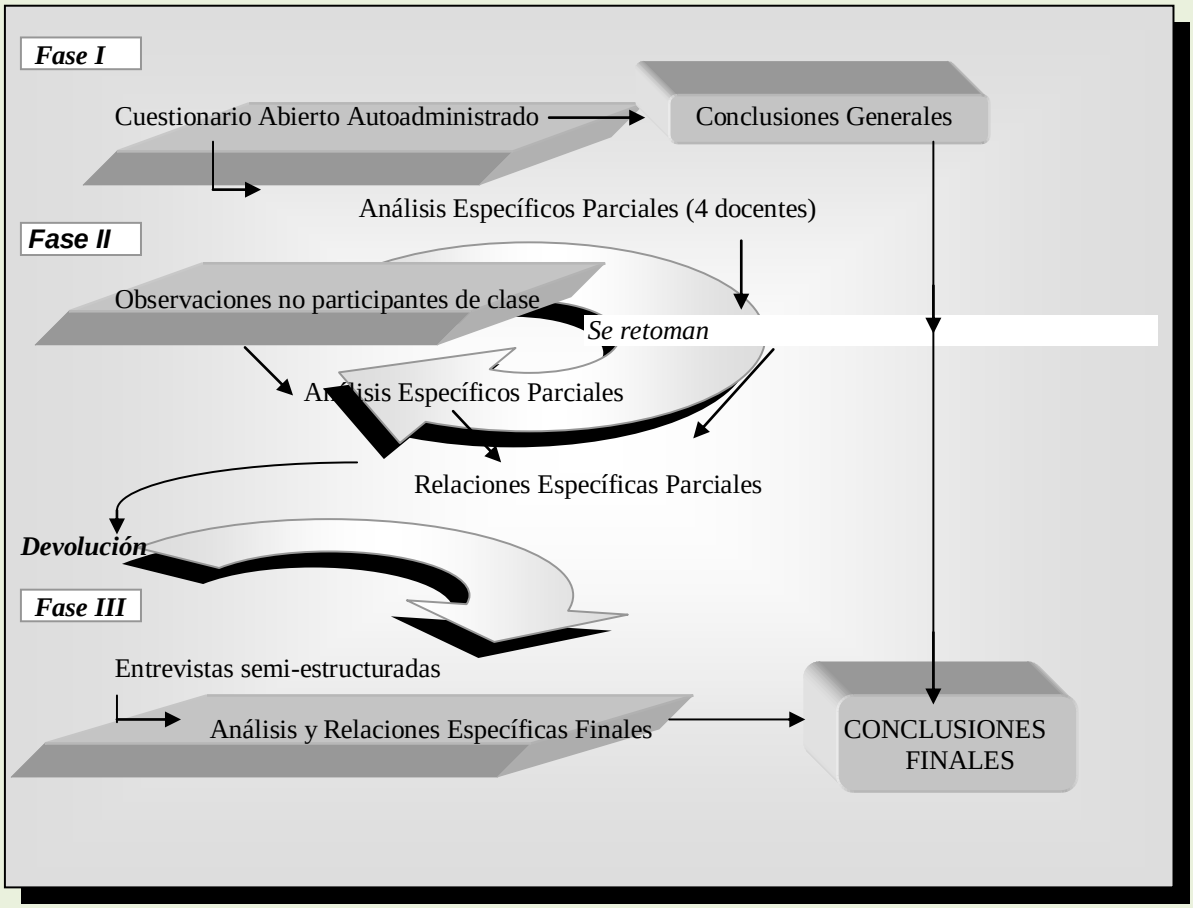
Debido a que este estudio se desprende de uno mayor mencionado en la introducción nos parece necesario relatar brevemente el proceso metodológico seguido.

Desde la metodología cualitativa de investigación se abordó el análisis de las respuestas de los docentes seleccionados en tres fases diferentes que se explicarán a continuación.

La primera selección de la muestra de docentes se realizó a partir de la identificación y autorización para el trabajo de dos instituciones de la ciudad, una de ellas correspondiente a una institución privada ubicada en el micro centro de la misma, y la otra corresponde a una institución pública periférica. Esta variación en el contexto institucional permitió realizar cruce de datos interesantes para la totalidad del trabajo. A su vez, se establecieron los siguientes criterios para la identificación de los docentes: pertenencia a las áreas del conocimiento seleccionadas, diversa antigüedad en la docencia y disponibilidad para el trabajo de campo.

En una primera fase se procedió a un cuestionario abierto autoadministrado, aplicado a la totalidad de la muestra (24 docentes), que permitió una aproximación a la temática planteada. Los interrogantes apuntaban a establecer concepciones didácticas: ligadas a la enseñanza, ligadas al aprendizaje y ligadas a la evaluación; concepciones epistemológicas: ligadas al conocimiento científico y a su metodología; y por último, se solicitaba un breve relato de la Práctica docente. En la segunda fase se seleccionó a un grupo menor de docentes (4 docentes). Dicha selección se basó en las respuestas que los docentes brindaron en el cuestionario, a partir de éstas se procedió a observaciones no participantes de clases, para la elaboración de una guía abierta tentativa que dio lugar a la tercera fase que incluyó diferentes entrevistas en profundidad.

Las tres fases planteadas se relacionaron siguiendo el criterio de recursividad, ya que cada una de ellas sirvió como insumo para la proyección de la siguiente.



En el presente artículo se abordarán los análisis y resultados de la tercera fase planteada, que retoma en sí misma aspectos de las fases precedentes.

Como se mencionó anteriormente, las entrevistas en profundidad se realizaron con los 4 docentes del nivel, seleccionados a partir de los resultados del cuestionario abierto y una vez realizadas las observaciones.

En el diccionario de sociología de Fairchild (Sierra Bravo: 1994) se define la entrevista como " la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional".

Esta definición comprende tanto la llamada entrevista estructurada formal o con cuestionario, como los diferentes tipos de entrevistas semiestructuradas o no estructuradas.

Se ha utilizado como instrumento de recolección esta segunda clase, donde además del objeto y el fin de la investigación, únicamente se indican los diversos puntos sobre los que interesa obtener información de los entrevistados. Por tanto, queda en todo caso a designio de entrevistador el número y el tipo de preguntas a realizar.

Teniendo como fundamento teórico a la definición que realizan Porlán y Rivero (1998: 10-11) sobre el Conocimiento Profesional Docente como *conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y radicalmente distinto al que mayoritariamente existe, cuya construcción ha de ser gradual y progresiva.* Y entendiendo que su composición posee cuatro aspectos principales : *Conocimiento académico, Saberes basados en la experiencia, Rutinas y guiones de acción, y Teorías implícitas*

Se desagregan las diferentes temáticas a abordar en la entrevista

- Formación académica disciplinar. Inicial y de Perfeccionamiento
- Experiencia en el aula.
- Socialización con colegas de las instituciones a las que se pertenece

} Posibles Evoluciones

En función de las Concepciones de Enseñanza y Aprendizaje

Las entrevistas se iniciaron aclarando a cada docente que se iba a desarrollar un proceso recursivo y reflexivo.

Se expusieron en un primer momento una síntesis del encuadre teórico mencionado, y en segundo momento se realizó una devolución de las relaciones específicas parciales establecidas a partir de lo que los mismos docentes respondieron en la encuesta y lo registrado e interpretado en las observaciones.

Una vez desarrollado lo anterior se propuso a las docentes que comenten las impresiones generales que se les suscitaron al escuchar la devolución, y si deseaban agregar, preguntar o discutir algo respecto de lo dicho.

En función de lo que los docentes fueron desarrollando, se trabajaron sobre las tres temáticas antes mencionadas, intentado la construcción de relaciones entre estas temáticas y sus concepciones y conocimientos profesionales.

Discusión de resultados

Para caracterizar a los encuestados se definieron los siguientes códigos de pertenencia a la o las instituciones y a un determinado área disciplinar:

A: Institución Pública **B:** Institución Privada **C:** Inst. Públicas y Privadas

S: Cs. Sociales **E:** Cs. Exactas

N: Cs. Naturales **H:** Cs. Humanísticas

Sujeto **A.H.1.**

Asignatura:	Filosofía
Titulo de grado	Profesora en Ciencias de la Educación. UNNE
Antigüedad	1 a 5 años
Instituciones.	Públicas periféricas
Estudios de postítulo en la Especialidad.	Curso de posgrado en instituciones, grupos y currículum
Estudios de postítulo en Educación	Curso de posgrado en instituciones, grupos y curriculum

Se pudo establecer la presencia de un **Conocimiento académico** marcado por una formación no tradicional y con rasgos reflexivos, pero a su criterio con poca relación con la realidad.

Esta situación de inicio genera en su **experiencia docente** fuertes incertidumbres respecto de su rol docente.

Acepta la identificación realizada en la devolución de los análisis parciales subrayando la importancia central que le brinda a los contenidos conceptuales en su diseño y desarrollo de clases, situación más cercana al modelo tradicional de enseñanza, junto con un fuerte interés en la búsqueda de estrategias innovadoras, que movilicen un proceso más independiente del sujeto que aprende. La presencia de marcadas características tradicionales y constructivistas dan cuenta de un modelo didáctico en transición, no anclado en posturas netamente absolutistas en sus concepciones epistemológicas.

Siguiendo con la teoría personal del aprendizaje, se vuelve a confirmar aspectos relacionados con concepciones que van desde la apropiación hasta la asimilación de los contenidos, estableciendo que en las instituciones en las que trabaja prácticamente sólo se produce la asimilación de contenidos, desde esta mirada el sujeto que aprende toma del exterior determinados contenidos y se entiende a la comunicación de los contenidos como proceso lineal que no sufre alteraciones. *El alumno que va a aprender algo lo hace o porque no posee el contenido o porque el que posee es incorrecto.* (Cf. Porlán y Rivero, 1998)

La docente insiste en diferenciar entre un sujeto ideal formulado desde las teorías y un sujeto real muy diferente.

Las **rutinas y guiones de acción** reconocidas claramente por la docente y recogidas durante las observaciones, son la explicación, el interés y la evaluación de contenidos conceptuales.

No reconoce diferencias en las instituciones en las que trabaja y mantiene que en ambas el trabajo realizado fue individual ya que no hubieron mayores intercambios con colegas.

Por iniciativa propia se encuentra estableciendo relación con otro docente en la institución observada.

Resumiendo lo anterior se puede observar una leve pero creciente evolución en las concepciones docentes pertenecientes a su conocimiento profesional, una búsqueda de cambio y de soluciones a las problemáticas de su práctica.

Sujeto **B.S.2.**

Asignatura:	Ciencias Sociales, Ciencias Políticas, Historia
Titulo de grado	Profesora en Historia (Inst del Prof Gabriela Mistral)
Antigüedad	11 a 20 años
Instituciones.	Privadas céntrica y periférica.
Estudios de postítulo en la Especialidad.	Archivista (UNNE)
Estudios de postítulo en Educación	Curso de Actual. “Enseñanza de las Ciencias Sociales” FLACSO Licenciada en Gestión Educativa (UNSE)

Se pudo observar la presencia de un **Conocimiento académico** marcado por una formación enciclopedista, con falta de “espíritu critico” en el estudio de los contenidos, donde la historia era enseñada desde un sin fin de hechos cronológicos. Dicho conocimiento, guiado por el interés de un conocimiento riguroso de la historia y por la investigación, se relaciona con los saberes que se fueron generando en **la experiencia docente** y a partir de su desarrollo profesional en instituciones públicas, al inicio de su carrera y en las dos instituciones privadas en la actualidad.

La docente puede reconocer una evolución en su conocimiento profesional y en sus prácticas docentes a partir de la búsqueda personal, de características personales que descubre desde su infancia, de perfeccionamiento disciplinar, de modelos tomados de otros docentes y de observaciones de otras prácticas. Esta evolución puede ser caracterizada desde las categorías analizadas en el cuestionario, según lo relatado la docente se pasa de un modelo didáctico tradicional de la enseñanza (marcado por su formación académica) a un modelo alternativo (a partir de la búsqueda personal y diversas experiencias profesionales) desde donde se sostiene una fuerte relativización del papel de los contenidos científicos como única fuente del conocimiento escolar. Se da mayor relevancia a los intereses de profesores y alumnos. *Este modelo o tendencia intenta superar la disociación entre teoría y práctica en la enseñanza, y recuperar una*

visión de conjunto de los estructurantes del método didáctico sin caer en reduccionismos ni dicotomías. (Alcalá, 2002)

Estos dos aspectos están presentes en la realidad de sus prácticas observadas y su propio reconocimiento.

Algo similar sucede en relación con la teoría personal del aprendizaje; su formación académica relacionada en mayor medida con una teoría por asimilación, que se manifiesta en sus primeras experiencias prácticas y la actualidad fuertemente marcada por una teoría basada en la construcción del aprendizaje y en la búsqueda de una postura crítica ante el mismo. Pozo (2000) entiende a esta manera de comprender el aprendizaje como ***Teoría constructivista:*** admite la existencia de saberes múltiples, al romper la correspondencia entre conocimiento adquirido y realidad. Para que tenga lugar esa construcción es necesario que los procesos psicológicos se orienten más hacia la regulación del funcionamiento cognitivo del sujeto que hacia la mera apropiación de un conocimiento previamente establecido.

La docente confirma la importancia de la experiencia profesional como componente principal en la construcción y evolución de su conocimiento docente.

Respecto de las **rutinas y guiones de acción,** la docente puede reconocer como invariantes en sus prácticas el uso de determinadas estrategias de enseñanza (mapas o esquemas conceptuales) y la inclusión de determinados contenidos por preferencias personales, estas estrategias a su vez fueron identificadas en las observaciones de clase y en su relato práctico en el cuestionario.

Reconoce la existencia de adaptación por parte del docente a las instituciones en las cuales se desenvuelve, esta adaptación mencionada da cuenta de lo dicho por Gimeno Sacristán (1997: 200) en relación con los conocimientos docentes y sus contextos de influencia y desarrollo, para él tanto los contenidos como los procesos de pensamiento del docente, son fenómenos sociales desarrollados dentro del marco de un puesto de trabajo configurado por variables institucionales, sociales, políticas e históricas; la "adaptación" que mencionaba la docente se relaciona estrictamente con los condicionamientos institucionales al desarrollo profesional.

Resumiendo lo anterior se puede observar una evidente y conciente evolución en las concepciones docentes pertenecientes a su conocimiento profesional respecto de los modos de entender su disciplina y su relación con la práctica docente.

Sujeto **C.N.3.**

Asignatura:	Ciencias Naturales – Biología
Titulo de grado	Profesora de Biología - Licenciada en Zoología-UNNE
Antigüedad	6 a 10 años
Instituciones.	Pública periférica y Privada céntrica.
Estudios de postítulo en la Especialidad.	Curso de enfermedades tropicales y emergentes. UCS. Entrenamiento en vectores y parásitos. La Habana, Cuba.
Estudios de postítulo en Educación	Licenciada en enseñanza de las Ciencias experimentales.

La docente manifestó provenir de una formación inicial con marcado peso en lo disciplinar, su **Conocimiento académico** está caracterizado fundamentalmente por aspectos tradicionales, sin embargo también estuvieron presentes, aunque sólo a un nivel de discurso que no pudo ser triangulado con las observaciones, matices de la teoría constructivista.

A partir de la información expuesta por la docente se puede afirmar junto con Porlán y Rivero (Op. Cit.: p.60) que los conocimientos relacionados con las Ciencias de la Educación son considerados generalmente por los docentes y en particular por ésta, como fragmentarios y descontextualizados, como "la teoría" en sentido despectivo.

La experiencia docente la llevó a buscar una punto medio en sus concepciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje, según lo analizado en los instrumentos anteriores la docente se encuentra también en una transición entre un modelo didáctico tradicional de la enseñanza (marcado por su formación académica) a un modelo alternativo (a partir de la búsqueda personal de un equilibrio)

Esta entrevista permitió precisar aun más el estado de la transición, caracterizada o inclinada hacia modelos tradicionales de enseñanza. En estrecha relación con lo anterior se encuentra la teoría personal del aprendizaje que sustenta la docente y que viene a confirmar de alguna manera la concepción del un aprendizaje por asimilación, desde la cual se entiende que el estudiante comprende en profundidad los contenidos escolares que se le presentan desde el exterior, incorporándolos significativamente a su memoria académica. Plantea una disposición más activa del que aprende. En esta oportunidad, Pozo (2000) denomina a este tipo de teorización como teoría interpretativa: el aprendizaje es el resultado de la actividad personal del sujeto, mediante diversos procesos cognitivos (motivación, atención, aprendizaje, memoria, etc.). Sin embargo, desde el punto de vista epistemológico, se sigue asumiendo que la meta o función del aprendizaje es lograr copias lo más exactas posibles de la realidad: el aprendizaje tiene por meta imitar a la realidad, pero esto casi nunca es posible con exactitud, ya que requiere la puesta en marcha de procesos mediadores por parte del aprendiz que en muchos dominios del conocimiento hacen muy difícil, si no imposible, lograr copias exactas.

En esta ocasión, también la docente señala la importancia de la experiencia como componente principal en la construcción del conocimiento profesional.

Respecto de las **rutinas y guiones de acción,** puede reconocer como invariantes en sus prácticas el uso de determinadas estrategias de enseñanza como ser la explicación como intervención directa y necesaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la inclusión de determinados contenidos por prescripciones curriculares.

Si bien reconoce la existencia de adaptación por parte del docente en las instituciones en las cuales se desenvuelve, afirma que busca en los aprendizajes de los alumnos los mismos objetivos y no realiza modificaciones en sus estrategias didácticas. Solo reflexiona acerca del lugar del docente como proveedor de material impreso para el estudio de los contenidos en las escuelas públicas.

En ambas instituciones reconoce las importancia del intercambio de experiencias entre pares relacionadas con estrategias de resolución de problemas en el aula válidas para la práctica.

Resumiendo lo anterior se puede observar una leve evolución en las concepciones docentes pertenecientes a su conocimiento profesional respecto de los modos de entender su disciplina y su relación con la práctica docente.

Sujeto **C.E.4.**

Asignatura:	Matemática
Titulo de grado	Profesora en Matemática y Cosmografía UNNE
Antigüedad	11 a 20 años
Instituciones.	Pública periférica y Privada céntrica.
Estudios de postítulo en la Especialidad.	No posee
Estudios de postítulo en Educación	Sujeto del aprendizaje, Gestión, Evaluación, Comprensión lectora, tutoría.

La docente proviene de una formación inicial con una fuerte formación tradicional y caracteriza además a su **Conocimiento académico** por la presencia de materias pedagógicas que no brindaron elementos significativos para el análisis y la resolución de situaciones problemáticas de la realidad. Tanto esta docente como la docente anterior exponen su disconformidad con los contenidos aprendidos en esos espacios ya que no caracterizan adecuadamente al sujeto de aprendizaje "real".

En esta línea afirma que fue la **experiencia docente** junto con el intercambio con docentes más experimentados la que la llevaron a comprender más a sus alumnos, sobre todo en las escuelas estatales donde ella ejerció y ejerce; y entender la relaciones institucionales.

Según lo analizado en los instrumentos anteriores la docente se encuentra también en una transición entre un modelo didáctico tradicional de la enseñanza (marcado por su formación académica y sus concepciones respecto de su disciplina) a un modelo alternativo (a partir del fuerte interés por la comprensión por parte de los alumnos)

Esta entrevista permitió precisar aun más el estado de la transición, caracterizada o inclinada a los modelos tradicionales de enseñanza. La teoría personal del aprendizaje identificada tiene relación con un aprendizaje por asimilación de los contenidos, más allá de un interés manifiesto desde la entrevista por otro tipo de aprendizajes.

En consonancia con las otras docentes, la entrevistada señala la importancia de la experiencia como componente principal en la construcción del conocimiento profesional.

Respecto de las **rutinas y guiones de acción,** puede reconocer como invariantes en sus prácticas el uso de determinadas estrategias de enseñanza como ser la explicación por su potencial esclarecedor y como nueva implementación, las estrategias de co-aprendizaje entre pares.

Se distingue notablemente de la docente anterior al reconocer una marcada diferencia entre sus prácticas educativas en la institución pública periférica y la institución privada en la que ejerce. Manifiesta fuertes variaciones en sus prácticas, en la selección de contenidos en sus estrategias y en sus concepciones de aprendizaje.

Una vez más los contextos institucionales a su vez condicionados socialmente, ejercen influencias en las prácticas profesionales que se desarrollan de manera diferenciada, estas prácticas diferentes se fundamentan en modos de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la educación toda de acuerdo a los contextos sociales en los que se ejerce la docencia. Gimeno Sacristán (1997: 198) completaría de alguna manera lo antes enunciado señalando que la actividad de los profesores es una acción que transcurre dentro de una institución, y que por esa razón, su práctica está inevitablemente condicionada. La práctica docente observable es consecuencia de la modelación que realizan los profesores dentro de marcos institucionales de referencia.

Teniendo presente lo desarrollado, se está en condiciones de afirmar que las docentes que participaron de las tres fases de indagación, en sus reflexiones realizadas a partir de los análisis de los dos primeros instrumentos coinciden en tres aspectos fundamentales:

- ubican en primer lugar de importancia para la construcción del conocimiento profesional docente y dentro de éste, para la conformación de sus concepciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje, a la práctica docente;

- en segundo lugar ubican como condicionante y en ocasiones determinante de sus concepciones y prácticas, al contexto institucional a su vez atravesado por las diferentes problemáticas socioculturales y económicas;

- y en tercer lugar identifican a la formación inicial, diferenciando en ella la formación disciplinar respecto de la pedagógica. Y argumentan en relación a esta última, la escasa significatividad para la resolución de problemas que la realidad les presenta.

Conclusiones

El trabajo de reflexión, indagación y estudio con los docentes confirmó de manera clara que es la práctica docente, la experiencia en las aulas, en las instituciones y en los diferentes contextos de la realidad las que condicionan fuertemente la construcción del Conocimiento Profesional Docente, limitando, transformando o en algunos casos resignando sus concepciones respecto de los procesos señalados. Conclusión congruente con lo señalado por Gimeno Sacristán (1997: 198) cuando sostiene que las *posibilidades autónomas y competencias del profesor interaccionan dialécticamente con las condiciones de la realidad que al enseñante le vienen dadas a la hora de configurar un determinado tipo de práctica a través de la propia representación que se hace de esos condicionamientos.*

La discusión de resultados que nos muestra a la formación inicial como sustento disciplinar y pedagógico con notables carencias en la formación para la práctica educativa, e insuficiente al momento de influir y esclarecer la realidad profesional nos hace suponer que esta mirada se relacionaría con concepciones ligadas a una perspectiva tecnicista desde la cual la realidad plantea problemas definidos a los que simplemente hay que aplicar el conocimiento aprendido en contexto de formación académica. Es así que el reclamo de las docentes entrevistadas apuntaban a que esa formación inicial no les daba respuestas a esa realidad, no era posible "aplicar" lo aprendido en la formación de grado para la solución de problemas de la práctica, desconociendo, al decir de Schön, que a menudo la práctica profesional se manifiesta como situaciones poco definidas, desordenadas y problemáticas desde varios ángulos, que demandan del docente la puesta en escena de soluciones creativas construidas en ese mismo contexto. (Cf. Schön, 1992)

Sin embargo, no podemos eludir el cuestionamiento a nuestros procesos de formación inicial que son presentados como respuesta "perfecta" para los devenires de la práctica. Con esto queremos señalar que si existe en nuestros docentes esta mirada cercana a la perspectiva tecnicista, es porque determinadas concepciones o teorías sociales del conocimiento profesional se estarían sosteniendo en las carreras de formación docente.

Por esta razón, la profundización en las concepciones de los docentes a partir de las diferentes fases planteadas permite afirmar junto con Pozo (2000) que son producto de la *cultura educativa* en la que se han formado, con una fuerte presencia de modelos tradicionales con rasgos alternativos, de teorías que entienden al aprendizaje como asimilación de significados y de concepciones epistemológicas empiristas que subyacen a las prácticas, todas ellas en constante evolución.

Se vuelve entonces necesaria la continuidad de estudios sobre las decisiones pedagógicas contextualizadas a partir de su conocimiento didáctico del contenido, sus creencias y concepciones; su condicionamiento administrativo, curricular, institucional y social, sobre cómo es la aproximación al conocimiento didáctico de la asignatura y a las implicancias de esa aproximación para los objetivos de enseñanza y su metodología. (Cf. Llinares, 200: 42); para la promoción de un nuevo conocimiento profesional, basado en la integración de saberes académicos y experienciales, y de la puesta en marcha de enfoques formativos innovadores que lo impulsen y desarrollen. (Cf. Porlán y Rivero, 1998: 118)

Y la necesidad de futuras indagaciones en la temática, considerando que sólo su conocimiento certero permitiría: orientar el cambio de aquellas teorías implícitas de los docentes, fundamento de las concepciones y actuaciones referidas a la enseñanza y al aprendizaje; y la generación de mejores propuestas de formación de profesores, y por ende, que estas mejoras repercutan positivamente en la calidad educativa en general.

Bibliografía Citada

Alcalá, M. T. (2002) *Concepciones epistemológicas de profesores de carrera de profesorados. Relaciones con la enseñanza en cátedras universitarias.* Trabajo Correspondiente al período de investigación. Programa de Doctorado en Didáctica General y Didácticas Especiales. Universidad de León.

Alcalá, M. T., Fernández G. y Demuth, P. (2008) "¿Qué es el conocimiento científico para profesores del campo de las ciencias químicas que enseñan en carreras de formación docente universitarias?" en *Cuadernos 34*. IX Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. ISSN: 0327 – 1471.

Alliaud, A. (1998). "El maestro que aprende" en *Revista Ensayos y experiencias: El maestro que aprende.* Novedades Educativas. Año 4. N°23. pp.2-17

Angulo Rasco, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A.I. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica..* Madrid: Akal. 261-319.

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular.* Granada: Force/Universidad de Granada.

Carter, K. (1990). "Teachers' knowledge and learning to teach" en R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Macmillam, 291-310.

Chartier, A. M. (2000) "Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação", en *Revista Educaçao e Pesquisa* Nº 26, 2, jul/dez, Brasil.

Demuth, P. y Alcalá, M. T. (2005) *"El Conocimiento Profesional de los Formadores."* Cuartas Jornadas de Investigación en Educación: "Nuevas configuraciones Sociales y Educación: Sujetos, Instituciones y Prácticas." Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba. Publicación realizada en soporte óptico. ISBN N° 950-33-0517-9.

Demuth, P. , Fernández, G. y Alcalá M. T. (2006) "Análisis de las concepciones didácticas y científicas de docentes del nivel polimodal de la ciudad de Corrientes". Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. < http:// www. unne.edu.ar/web/cyt/cyt2006/index.htm>

Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación.* Morata, Madrid.

Fenstenmarcher, G. D. (1994): "The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching" en L. DARLING-HAMMOND (Ed.). *Review of Research in Education, 20*, 3-56. A.E.R.A., Washington, D. C.

Fernández, G., Demuth, P. y Viña, N. (2007) *"Las concepciones epistemológicas de docentes de las Ciencias Experimentales de nivel superior universitario y no universitario"* Segundas Jornadas Nacionales y primeras latinoamericanas de pedagogía Universitaria. Enseñar y aprender en la universidad: "Culturas y educación en la universidad: problemas y perspectivas". Universidad Nacional de San Martín. Publicación realizada en soporte óptico. ISBN 978-987-1435-01-2.

Fernández, G., Acevedo, N. y Demuth, P. (2007) *"Modelos didácticos y teorías subjetivas del aprendizaje de futuros docentes de los niveles de EGB 1 y 2 de la ciudad de Corrientes."* Jornadas de Comunicación en investigación Educativa 2007. Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades UNNE. <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/instituto/pdf/resumen_fer.pdf.>

(Resumen)

Finocchio, S. y Pinkasz, D. (2006) "Pedagogía, Política e Intervención Crítica", en FLACSO, Especialización en Currículum y Practicas Escolares, Clase N°1.

Gimeno Sacristán, J. (1997) *Docencia y cultura escolar*. Reformas y modelo educativo, Buenos Aires: Ideas.

Grossman, Pamela L. (1990) *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education.* Teachers College Press.

Huberman, M. (1983) Recipes for busy kitchens, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 4(4),pp. 478± 510.

Kennedy, Mary M. (2002) "Knowledge and Teaching" en *Teachers and Teaching*, 8:3, 355 - 370

Llinares, Salvador (2000) "Secondary School Mathematics Teacher's Professional Knowledge: a case from the teaching of the concept of function" en *Teachers and Teaching*, 6:1, 41 - 62

Machiarola de Sigal, V. (1998) "Estudio sobre en pensamiento del profesor: el conocimiento práctico profesional" en *Ensayos y Experiencias: El maestro que aprende.* Novedades Educativas. Año 4. N°23. pp. 18-33.

Marrero, J. (1993) "Las teorías implícitas del profesorado: vinculo entre la cultura y la práctica de enseñanza" en Rodrigo, Rodríguez y Marrero: *Las teorías implícitas, un aproximación al conocimiento cotidiano.* Madrid: Visor.

Montero, L. (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente.* . Santa Fe: Homo Sapiens.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998) *El conocimiento de los profesores*. Serie fundamentos N' 9. Colección universidad y enseñanza. Díada. Sevilla.

Pozo, J. (2000) "Concepciones de aprendizaje y cambio educativo" en *Ensayos y Experiencias: Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza.* Novedades Educativas. Año 6. N° 33. pp. 4-13.

Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas.* Madrid. Visor.

Schön, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos*.. Barcelona. Paidós. (Ed. cast 1992)

Shulman, L. (1987) "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform." en *Harvard Educational Review*, 57, 1, pp. 1-22. Edic. cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de las nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 2005.

Sierra Bravo, R. (1994) *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios.* 9na ed. Paraninfo.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES – UNNE

RESEÑA TESIS DE LICENCIATURA

Concepciones e imágenes de los formadores de los formadores sobre la capacitación y el perfeccionamiento[1].

Claudio Nuñez[2]

Los resultados que presento refieren al análisis de las concepciones que prevalecen en los formadores de formadores respecto de la capacitación y el perfeccionamiento, a partir del acceso a acciones de capacitación desarrolladas en el marco de la reconversión de los Institutos de Formación Docente en Argentina, en el período comprendido entre los años 1997-2001. Asimismo expongo algunas características que definen los modelos de formación subyacentes en las propuestas didácticas de los cursos, en lo referente a sus contenidos, estrategias de enseñanza y sistemas de evaluación. Por otra parte, identifico aquellas motivaciones y expectativas iniciales con las cuales los profesores accedieron a la propuesta de capacitación y el grado de satisfacción alcanzado a partir del acceso a las mismas, e indago en la evaluación que realizaron del impacto evidenciado en sus prácticas pedagógicas y en los ámbitos institucionales en los que se desempeñan laboralmente.
En este estudio, de carácter exploratorio-descriptivo, se entrevistó a 38 formadores de formadores (docentes y directores de IFD), pertenecientes a distintos Institutos de las provincias de Chaco y de Corrientes, tanto de las capitales como del interior de ambas provincias.
En la selección de los sujetos entrevistados se tuvo en cuenta la localización del IFD, el área disciplinar en el cual han realizado las acciones de capacitación y perfeccionamiento, la titulación con la que cuentan y la institución que la expidió (IFD, Universidad, otros), y el cargo que desempeñan en el IFD (directivo o profesor a cargo espacios curriculares).
Del total de los entrevistados, 28 accedieron a distintas acciones de capacitación en el marco del Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados, Circuito E, y en las áreas de Psicología; Pedagogía y Didáctica; Sociedad, Sistema Educativo e Instituciones y que se llevaron a cabo en el período antes mencionado.

El contacto con los profesores permite advertir que subyacen en su pensamiento ciertas ideas relacionadas con el modelo de formación academicista y que la capacitación a la que accedieron ha reforzado dadas sus características curriculares y pedagógicas. Sin embargo, en el caso de algunos profesores, los componentes conceptuales de la formación no son sólo entendidos como elementos puramente teóricos, que actualizan, revisan y amplían sus propios marcos conceptuales. Sino que

[1] Trabajo desarrollado para la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación.
Las ideas expuestas aparecen publicadas en CD del II Congreso Internacional de Educación, Universidad Nacional del Litoral, 2004, y en la Revista Nordeste, Nº 25, Versión Impresa, Facultad de Humanidades, UNNE. Trabajos en co-autoría con la Prof. Delfina Veiravé –Directora de la Tesis-.

[2] Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades, UNNE.
Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España).
Docente e investigador del Departamento e Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE.
Correo electrónico: claudionunez26@hotmail.com

también se convierten en elementos para la práctica, que contribuyen al desarrollo de las funciones docentes y a su enriquecimiento. Es decir, que les brindan otra mirada de sus prácticas para repensarlas, modificarlas o confirmarlas. En este sentido, en estas posturas no esta planteada la relación dicotómica entre teoría y práctica como dos instancias distintas y separadas, sino como dos elementos que se complementan y amplían constantemente.

En algunos pocos casos, se identifican las metodologías para la enseñanza y el trabajo en el aula como elementos valorizados por los que se recurre a las instancias de formación permanente. Persisten ciertas ideas relacionadas a la enseñanza como una mera actividad práctica, donde el profesor es un técnico y la formación permanente es un ámbito de transmisión de estrategias para la enseñanza y la resolución de problemáticas áulicas. La capacitación es percibida como un espacio de "apropiación de recetas" para el trabajo con los alumnos.

Los profesores, sólo en unos pocos casos, entienden a la formación continua como un espacio en el que se debe recuperar el lugar primordial del propio formador, sus conocimientos, sus experiencias, sus necesidades y las de los espacios institucionales y contextuales en los que desarrollan sus prácticas pedagógicas. No hay una clara conciencia de la importancia de recuperar el lugar central del docente en la definición y aplicación de políticas de formación permanente.

Consecuentemente con las ideas de formación permanente de los profesores de IFD, podemos identificar en las propuestas de capacitación la preponderancia del Modelo Transmisivo[3] que consiste en actividades basadas en la comunicación de información, que abarcan los tradicionales cursos temáticos de exposición vertical.

En este modelo es el ponente el que establece el contenido y el desarrollo de las actividades, es quien selecciona las estrategias metodológicas formativas, fija los objetivos, prevé los resultados esperados. Se supone que existe una serie de contenidos, comportamientos y técnicas que merecen ser apropiadas por los profesores y reproducidas en sus prácticas y que, además, esto debe contribuir a introducir modificaciones en las mismas.

El punto común, entre las ideas de los docentes y los modelos de formación permanente que subyacen a las propuestas de capacitación analizadas, reside en la formación continua como un ámbito en que se transmite desde afuera y por actores generalmente externos a las prácticas de los institutos formadores, teorías o enfoques sobre la enseñanza, la investigación educativa, el currículum, entre otros.

Lo que no se ha instalado es la idea de la formación permanente como un tiempo y espacio de construcción colectiva e individual acerca de la enseñanza y sus problemáticas, sus actores y los ámbitos en lo que desarrollan su trabajo, las necesidades de estos, sus conocimientos y experiencias.

Fuentes bibliográficas:

Birgin, A. y otros (comps) (1998). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias.* Buenos Aires, Troquel.

Contreras, J. (1996). "Teoría y práctica docente". En: *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 253, Madrid, pp. 92-99.

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía.* Buenos Aires, Paidós.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Buenos Aires, Paidós.

Imbernón, F. **(**1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacía una nueva cultura profesional.* Barcelona, Grao.

[3] Con esta denominación aparece en Yus Ramos (1993).

Perez Gomez, A. (1993). “Autonomía profesional y control democrático”. En *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 220, Madrid, pp. 25-30.

Torres, R.M. (2000). “Desencuentro entre docentes y reformas. De agentes de la reforma a sujetos del cambio”. En: *Novedades Educativas*, año 12, Nº 111, Buenos Aires, pp. 26-32.

Yus Ramos, R. (1993). “Entre la cantidad y la calidad”. En: *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 220, Madrid, pp. 64-77.

Zeichner, K. (1993). “El maestro como profesional reflexivo”. En: *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 220, Madrid, pp. 44-52.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES – UNNE

Reseña Libro

Lucarelli E. y Finkelstein, C. (Comps) (2012) El asesor pedagógico en launiversidad. Entre la formación y la intervención. Miño y Dávila. Buenos Aires. 319p.

El libro presentado en el III Encuentro de Asesorías Pedagógicas Universitarias realizado en la Universidad Nacional de la Matanza en septiembre del corriente año, presenta de manera sistematizada las producciones realizadas por los Asesores Pedagógicos Universitarios participantes del Segundo Encuentro celebrado en la Universidad de Buenos Aires en el 2010.

Cuenta con una presentación general escrita por las compiladoras en la que se plantea fundamentalmente al asesor pedagógico en la universidad como un rol centrado en la acción, como una profesión de ayuda a diferentes actores del sistema universitario: profesores, estudiantes y gestores universitarios. Rol que se construye de manera idiosincrásica de acuerdo con la institución en la que se inserta y el momento histórico en el que se encuentre.

Continua con 9 capítulos dedicados a diferentes aristas y dimensiones de las asesorías pedagógicas en la universidad que van desde las implicaciones de la práctica, su problemática institucional, el desarrollo histórico de la actividad, sus posibilidades de innovación, su colaboración con la producción del conocimiento didáctico y pedagógico, la formación actual y necesaria del asesor, sus vinculaciones con aspectos curriculares, la orientación al estudiante y una síntesis general de lo planteado en el dicho encuentro.

Entre los aportes más sobresalientes sobre la caracterización y el estado de situación de los asesores pedagógicos universitarios se plantea una mirada particular sobre la asesoría como práctica emancipadora que exige, por parte del asesor, la comprensión profunda de las relaciones culturales y de poder, en el seno de la institución universitaria para el acompañamiento de los demás profesores desde una lectura crítica de la propia cultura como fundamento para la toma de decisiones pedagógicas, en pos de procesos de formación emancipatorios.

Dicho acompañamiento, implica para los autores la aceptación de la interdependencia entre asesor-asesorado, expertos en campos disciplinares diferentes pero en colaboración para la mejor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, habilitada desde espacios de reflexión sobre la práctica y sobre los marcos referenciales pedagógicos que apuntalen la innovación en la enseñanza y en el aprendizaje.

Por último, se menciona la constante reflexión en los diferentes apartados sobre el rol del asesor en marcos institucionales diversos, ya sea por las actividades que le son adjudicadas o por los campos disciplinares con los que se vinculan. Plateándose un mapa complejo y muy diverso de la situación actual por la que atraviesa el rol, que a su vez complejiza las posibilidades de formación de las nuevas generaciones de asesores pedagógicos.

El libro, luego de su lectura, permite la toma de conocimiento de estas situaciones, iluminando de manera teórica-histórica e institucional la actualidad de la práctica, planteando a modo de desafío las posibilidades de desarrollo y formación profesional a futuro con procesos más fuertes de institucionalización en el nivel.

Prof. Esp. Patricia Demuth